

AS EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Norma Lúcia de Cardoso Pott

Titor de tese: Professor Doutor Lois Ferradás Blanco

Directora de tese: Professora Doutora Maria Orquídea Oliveira Campos

DEPARTAMENTO DE PADAGOXIA E DIDÁCTIVA
PROGRAMA ESPECIALIZAÇÃO EM DESENHO
E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2016



AS EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Asdo _____

Norma Lúcia de Cardoso Pott

DEPARTAMENTO DE PADAGOXIA E DIDÁCTIVA
PROGRAMA ESPECIALIZAÇÃO EM DESENHO
E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2016



AUTORIZACIÓN DO/AS DIRECTOR/AS

PROFESSOR DOUTOR LOIS FERRADÁS BLANCO

Professor Titular da Universidade de Santiago de Compostela

PROFESSORA DOUTORA MARIA ORQUÍDEA OLIVEIRA CAMPOS

Diretora e Professora na Escola Superior de Educaçyó Jean Piaget

Como Directores da tese titulada “As Expectativas dos Pais sobre a Educaçyó no Jardim de Infância”.

Pola Presente **DECLARO:**

Que a tese presentada por Dona NORMA LÚCIA DE CARDOSO POTT é idónea para ser presentada, de acordo co artigo 41 do *regulamento de estudos de Doutoramento*, pola modalidade de compendio de ARTIGOS, nos que o doutorando tivo participación no peso da investigación e a súa contribución foi decisiva para levar a cabo este traballo.

E que está em coñecemento dos coautores, tanto doutores como nom doutores, participantes nos artigos, que ningún dos traballos reunidos nesta tese serán presentados por ningún deles noutra tese de Doutoramento, o que asino baixo a miña responsabilidade.

Santiago de Compostela, a 29 de Septiembre de 2016

Lois Ferrádas Blanco

Maria Orquídea Oliveira Campos



As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância

RESUMO

Este trabalho de investigação com o título “As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância” surge no âmbito de uma Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Santiago de Compostela. Neste âmbito, investigar as expectativas acerca da Educação Pré-Escolar é o principal objetivo deste estudo que foi desenvolvido segundo uma Metodologia Qualitativa de Investigação, com recurso à técnica do questionário, dirigida a pais e a mães de crianças com frequência de Jardins de Infância portugueses localizados na cidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE

criança, educação, expectativas, filhos, infância, jardim de infância, pais

RESUMEN

El presente trabajo de investigación con el título “Las Expectativas de los Padres sobre la Educación en Escuelas de Educación Infantil” surge en el ámbito de una Disertación de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dentro de este ámbito, investigar las expectativas sobre la Educación Preescolar es el principal objetivo de este estudio que se realizó siguiendo una Metodología Cualitativa de Investigación, con recurso a la técnica del cuestionario, dirigida a padres y madres de niños que se encuentran en Escuelas de Educación Infantil portuguesas localizadas en la ciudad de Oporto.

PALABRAS CLAVE

niño, educación, expectativas, hijos, infancia, escuelas de educación infantil, padres.

SUMMARY

This research entitled: “Parents’ Expectations on the education in nursery-schools” arises in the context of a Doctorate Dissertation on Sciences of Education, in the University of Santiago de Compostela. In this context, to investigate the expectations on the Education in nursery-schools is the main objective of this study that was developed according to a Qualitative Methodology of Research, as well as the questionnaire technique addressed to fathers and mothers with children attending schools in Oporto.

KEYWORDS

child, education, expectations, children, childhood, kinder garten (nursery school), parents.



DEDICATÓRIA

À minha avó Laura Dantas que, olhando com apreço para a Universidade de Coimbra, da sua varanda de Santa-Clara-a-Velha, foi a principal pessoa a incentivar-me pelo gosto de estudar.

Aos meus filhos, irmãos, mãe e todos os familiares e amigos que partilharam comigo momentos de infância, hoje memórias de grande carinho e alegria.

À minha avó moçambicana Mariana Pott que, sem nunca a ter conhecido pessoalmente, preencheu a minha infância com as mais belas cartas de amor e, deste modo, me incutiu para todo o sempre o gosto por ler e escrever.

Aquela criança que um dia, quando eu ensinava o conceito de transparência num Jardim de Infância, bem no início da minha carreira profissional, me impressionou quando me transmitiu que a transparência é Deus pois está sempre presente, existe, mesmo sem se ver.

Às minhas colegas de curso e de percurso profissional, Educadoras de Infância.

A todas as crianças com quem trabalhei, aprendi, ensinei, brinquei, cresci e me embebi de fantasia criativa. E às demais que no futuro virão e me renovarão, num crescendo fascinante de ensino/aprendizagem, de educadora e mulher.

Às crianças do mundo inteiro e que são a principal e permanente inspiração para o meu trabalho e para a plenitude da minha vida profissional e pessoal.



AGRADECIMENTOS

Este projeto de trabalho investigativo não teria sido possível sem a colaboração e participação de algumas pessoas, muito importantes, que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização.

Primeiro, quero expressar um agradecimento a toda a minha família sem exceção pela disponibilidade e pelo apoio manifestado, especialmente à minha mãe, Fanucha, e aos meus três filhos, Bernardo, Mariana e Rodrigo, pela compreensão durante todo este processo em que tantas vezes tive que me ausentar de casa para me conseguir concentrar e assim trabalhar e avançar.

À Mariana pela maturidade e responsabilidade a cuidar da casa e do irmão pequeno e, assim, permitir-me as condições para estudar. Ao Rodrigo, meu filho pequenino-grande, pela sua alegria contagiante e por ser a criança fácil e maravilhosa que tem o dom de sempre descomplicar tudo. Ao Bernardo pela confiança que deposita nas minhas capacidades, reciclando-me de vital energia inclusive quando me questiona.

À minha Diretora da Tese, a Professora Doutora Maria Orquídea Oliveira Campos e ao meu Titor, o Professor Doutor Lois Ferradás Blanco, o meu enorme obrigada, pelo voto de confiança que depositaram em mim e pela orientação científica, apoio, disponibilidade e sábios conselhos.

A todos os meus amigos e amigas que me acompanharam pacientemente nestes cerca de quatro anos de Doutoramento, de modo particular ao inextinguível e meu grande amigo João Pedro Pinto de Sousa, sempre atento e carinhoso. A ele, um agradecimento muito especial pelo estímulo e força durante todo o processo!

Ao meu também grande e eterno amigo Pi Sousa Pires, agradeço a enorme disponibilidade para me auxiliar, designadamente a sua preciosa ajuda na construção das tabelas para a contagem dos dados, a penosa revisão literária do trabalho e, ainda, a hospedagem na sua casa de Moreira do Lima, tão propícia à concentração e ao estudo.

Ao Manel Novaes Cabral brindo com um porto em reconhecimento pelo genuíno interesse pelo meu estudo e palavras de ânimo para apressar o ritmo.

Ao Luís Cardoso, o meu padrinho de estudo, que me acolheu por diversas vezes na sua bela casa de campo, em Amarante, para longos dias e noites de leitura e escrita.

A todos os educadores de infância e auxiliares de ação educativa que me apoiaram e se disponibilizaram para entregar e recolher os questionários nos respetivos Jardins de Infância, assim como a todos os pais e encarregados de educação que acederam a responder aos mesmos, agradeço a confiança e a colaboração nesta tão importante etapa do estudo.

Deixei para o fim, os que, não estando presentes neste momento, tiveram um contributo igual nas minhas conquistas e vida, especialmente as minhas avós Laura Dantas e Mariana Pott, e a minha amiga-irmã Raquel Durán Oliveres.

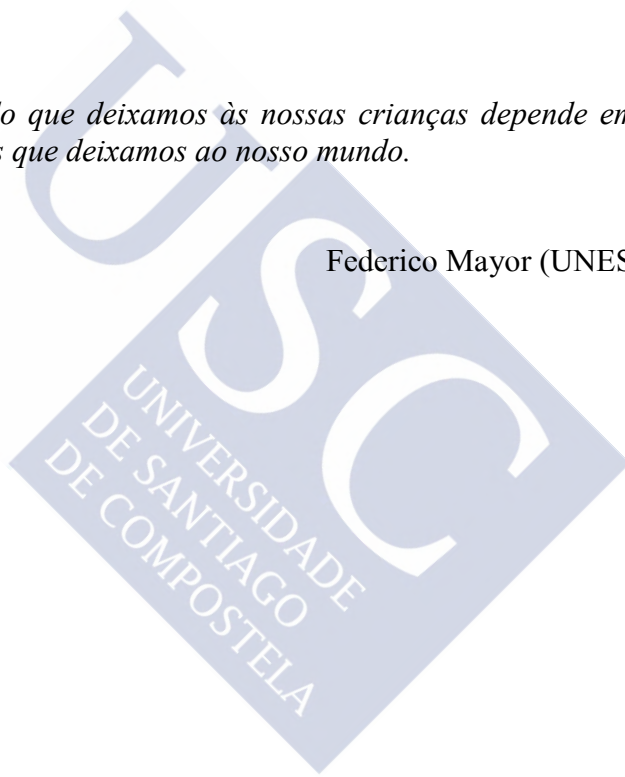
A todos, muito obrigada por tudo de bom que partilharam e me ensinaram!



EPÍGRAFE

O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixamos ao nosso mundo.

Federico Mayor (UNESCO, 1998: 5)





ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1 - Apresentação do tema, objetivos e questão central do estudo.....	5
2 - Justificação da Investigação face à realidade nacional e internacional	7
3 - Apresentação da estrutura do trabalho	9
 1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo I – A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - DOS ANTECEDENTES	
HISTÓRICOS E POLÍTICOS AOS DESAFIOS ATUAIS.....	13
1.1. - Criança e Infância – breve contextualização histórica.....	17
1.2. - Educação - Fundamentos e Ideais	23
1.3. - Como surgiu a Educação de Infância na História do Ocidente	25
1.4. - Breve abordagem sobre a História da Educação de Infância em Portugal	28
1.5. - Educação em Portugal, na Europa e no mundo – na transição do século XIX para o século XX e deste para o século XXI.....	40
1.5.1. - Mudanças na Educação com a integração de Portugal no espaço comunitário europeu	46
1.5.2. - Desafios na Educação no século XXI	47
Síntese crítica conclusiva.....	53
 Capítulo II – A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	55
2.1. - A Educação de Infância.....	59
2.2. - A Educação Pré-Escolar	64
2.3. - O Educador de Infância – características, papel e estatuto.....	68
2.3.1 - A Profissionalização do docente da Educação de Infância em Portugal.....	72
2.4. - O Jardim de Infância como um agente de desenvolvimento global da criança 75	
2.4.1. - O Espaço no Jardim de Infância	77
2.4.2. - O Currículo Educativo no Jardim de Infância	81
2.5. - Modelos Curriculares	88
2.6. - O Projeto Educativo na Educação Pré-Escolar	89
2.7. - O Noção de qualidade em Educação de Infância: critérios, fatores e indicadores	94
2.7.1. - Apontamentos sobre alguns instrumentos de avaliação de qualidade educativa	97
2.7.2. - As Orientações Curriculares como um fator de qualidade educativa Pré-Escolar no contexto português.....	104
Síntese crítica conclusiva.....	107
 Capítulo III – A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – RELAÇÃO/FUNÇÃO/ /COMPREENSÃO	109

3.1. - Breve abordagem histórica da Família relativamente à Criança – Olhar o passado para melhor compreender o presente.....	113
3.2. - A Função socializadora e educativa da família	123
3.3. - A Família e Educação de Infância – cuidar e educar a criança	125
3.4. - O conceito de Envolvimento Parental no Jardim de Infância	130
3.4.1. - Relação Família/Jardim de Infância – interação, constrangimentos, complementaridade e articulação mútua.....	133
3.4.2. - Expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar.....	135
Síntese crítica conclusiva.....	139

2.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO.....	143
4.1. - Investigação Qualitativa.....	147
4.2. - Opções teóricas, epistemológicas, metodológicas e éticas da pesquisa	148
4.3. - Formulação do Problema	150
4.4. - Objetivos do Estudo e Questões de Investigação	151
4.5. - Método de investigação adotado: Investigação Descritiva.....	155
4.6. - Técnica de recolha de dados utilizada – Questionário	157
4.7. - Procedimentos de Pesquisa no terreno	162
4.7.1. - Antes de entrar no campo: o acesso ao terreno e a negociação com os adultos envolvidos	162
4.7.2. - Etapas do processo de recolha de dados.....	163
4.8. - Apresentação da técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo Temática e Categorical dos Questionários	163
4.8.1. - Procedimentos da Análise de Conteúdo	164
4.8.2. - As unidades de análise.....	165
4.8.3. - Descrição dos temas e das categorias de análise	165
Síntese crítica conclusiva.....	167
Capítulo V – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO	169
5.1. - Apresentação das instituições participantes e caracterização do contexto da investigação	173
5.1.1. - Da localização geográfica à caracterização social do(s) contexto(s) de inserção das instituições onde decorreu a investigação	176
5.2. - Caracterização da Amostra	177
5.2.1. - Caracterização dos atores sociais adultos – os pais colaboradores na investigação	178
5.2.2. - Caracterização dos atores sociais crianças que frequentam os Jardins de Infância do contexto da investigação	187
Síntese crítica conclusiva.....	193
Capítulo VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	195
6.1. - Análise de dados sobre os elementos relativos à Educação Pré-Escolar	199
6.1.1. - Interpretação dos dados relacionados com a escolha de um Jardim de Infância – Grupo IV do Questionário, questão a questão, alínea a alínea	203
6.1.1.1. - No âmbito da Observação dos Recursos Físicos – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.1.....	204
6.1.1.2. - No âmbito das “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar” – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.2	207

6.1.1.3. - No âmbito da “Organização do Ambiente Educativo” – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.3	225
6.1.1.4. - “Outros Factores” relacionados com a Educação Pré-Escolar – Interpretação dos Sobre a Questão 2.4.....	230
6.2. - Análise dos dados quantitativos sobre a “Organização do Ambiente Educativo” no Jardim de Infância	233
6.3. - Distribuição das unidades de registo por Categorias e Subcategorias	243
6.3.1. - O Jardim de Infância	247
6.3.1.1. - Categoria: Factores jurídico-administrativos e contextuais da instituição.....	248
6.3.1.2. - Categoria: Recursos Físicos, Espaço, Instalações, Equipamento e Material	257
6.3.1.3. - Categoria: Atividades Extracurriculares	259
6.3.1.4. - Categoria: Ambiente Educativo	261
6.3.2. - A Educação Pré-Escolar	265
6.3.2.1. - Categoria: Tipo de Atividades – Atividades Orientadas e Atividades Livres	266
6.3.2.2. - O Papel do(a) Educador(a) de Infância.....	270
6.3.3. - Práticas de Envolvimento Parental.....	273
6.3.3.1. - Categoria: Relação Jardim de Infância/Família	273
6.3.4. - Iniciativas Educativas com a Comunidade	275
6.3.4.1. -Categoria: Relação Jardim de Infância/Comunidade Educativa	275
Síntese crítica conclusiva.....	277
3.ª PARTE – CONCLUSÃO	
Capítulo VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
7.1. - Avaliação e Apreciação Crítica da Investigação	285
7.2. - Apresentação e Discussão de resultados.....	285
7.3. - Conclusões e Pistas para a busca de novos significados	295
7.4. - Nota final	301
REFERÊNCIAS & ANEXOS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS	323
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	325
ANEXO A	329
ANEXO B	341



ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro Nº 1:	Distribuição dos questionários pelos diferentes tipos de instituições participantes	174
Quadro Nº 2:	Distribuição dos Pais no papel de Encarregados de Educação e de Cooperantes no preenchimento dos questionários.....	179
Quadro Nº 3:	Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com as habilitações literárias	181
Quadro Nº 4:	Distribuição dos Pais pelos diferentes tipos de Jardim de Infância de acordo com as percentagens de habilitações literárias	182
Quadro Nº 5:	Distribuição dos Pais e das Mães pelos diferentes tipos de Jardim de Infância, de acordo com as médias de idades.....	183
Quadro Nº 6:	Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com o tipo de profissão	184
Quadro Nº 7:	Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com o exercício da atividade profissional	185
Quadro Nº 8:	Modo de assistência escolhido pelos Pais antes da entrada da Criança para a Educação Pré-Escolar	189
Quadro Nº 9:	Distribuição sobre quem permaneceu com a Criança antes da idade da Educação Pré-Escolar	190
Quadro Nº 10:	Dados sobre o momento da seleção de um Jardim de Infância para o(s) filho(s)	200
Quadro Nº 11:	Item sobre os Recursos Físicos dos Jardins de Infância	205
Quadro Nº 12:	Item discriminado sobre os diversos aspetos dos Recursos Físicos dos Jardins de Infância.....	205
Quadro Nº 13:	Capacidade de resposta dos Jardins de Infância às “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar” dos Pais	208
Quadro Nº 14:	Descrição do tempo médio diário de permanência das crianças nos Jardins de Infância	212

Quadro Nº 15:	Descrição dos casos em que o tempo médio diário de permanência das crianças nos Jardins de Infância está entre as 10 horas e as 10 horas e trinta minutos	216
Quadro Nº 16:	Exemplos do horário ideal do Jardim de Infância sugeridos Pelos Pais	220
Quadro Nº 17:	Item discriminado sobre a adequação do Jardim de Infância às “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar”	224
Quadro Nº 18:	A “Organização do Ambiente Educativo” nos diferentes tipos de Jardim de Infância	226
Quadro Nº 19:	Descriminação dos vários elementos da “Organização do Ambiente Educativo”	227
Quadro Nº 20:	“Outros Fatores” relativos à Educação Pré-Escolar, nos diferentes tipos de Jardim de Infância	231
Quadro Nº 21:	“Outros Fatores” com interesse para os Pais, no momento da escolha do Jardim de Infância	231
Quadro Nº 22:	Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise de Descrição da atividade no Jardim de Infância.....	245
Quadro Nº 23:	Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise de Descrição sobre a Educação Pré-Escolar, as Práticas de Envolvimento Parental e as Iniciativas Educativas com a Comunidade.	246

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico Nº 1:	Inter-retroações geradoras de expectativas nos sobre a Educação Pré-Escolar	153
Gráfico Nº 2:	Distribuição dos Pais de acordo com o estado civil	180
Gráfico Nº 3:	Distribuição das Famílias de acordo com o tipo de habitação	186
Gráfico Nº 4:	Distribuição das Famílias de acordo com o modo como vivem as relações de parentesco	186
Gráfico Nº 5:	Distribuição das Crianças de acordo com as idades	187
Gráfico Nº 6:	Distribuição das Crianças de acordo com a nacionalidade	188
Gráfico Nº 7:	Distribuição das Crianças de acordo com a posição entre irmãos	188
Gráfico Nº 8:	Historial da experiência de Educação Pré-Escolar das crianças	191
Gráfico Nº 9:	Historial da experiência de Educação Pré-Escolar dos irmãos	191
Gráfico Nº 10:	Quem teve um papel predominante na escolha do Jardim de Infância para a criança	201
Gráfico Nº 11:	Tipo de horário diário da criança no Jardim de Infância de acordo com o horário ideal dos Pais.....	221
Gráfico Nº 12:	Elementos mais relevantes para os Pais sobre a “Organização do Ambiente Educativo”	234
Gráfico Nº 13:	Modo como se processa a Comunicação Família/Jardim de Infância.....	242
Gráfico Nº 14:	Comunicações diretas e indiretas entre a Família e o Jardim de Infância, e vice-versa.....	243
Gráfico Nº 15:	Preferências dos Pais relativamente ao tipo de Atividades Extracurriculares.....	260



SIGLAS E ABREVIATURAS

CR	– Criança
DL	– Decreto-Lei
EE	– Encarregado de Educação
EB	– Ensino Básico
ED	– Educador(a) de Infância
EPE	– Educação Pré-Escolar
IPSS	– Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	– Jardim de Infância
JI-IPSS	– Jardim de Infância de Ensino Particular ou Cooperativo, sem fins lucrativos e de Solidariedade Social
JI- PRIV	– Jardim de Infância de Ensino Particular ou Cooperativo, com fins lucrativos
JI- RP	– Jardim de Infância de Rede Pública
ME	– Ministério da Educação
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
NSE	– Nível socioeconómico
OCEPE	– Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



Introdução





O interesse por investigar um tema que aborda as Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância partiu, entre outros aspetos, da circunstância da escassez, sobretudo no contexto português, de estudos que incidam sobre o “olhar” dos pais sobre a qualidade dos Jardins de Infância ou sobre o que esperam para os seus filhos da Educação Pré-Escolar. Isto é, maioritariamente, os estudos realizados na área da Educação Pré-Escolar não são sobre a perspetiva dos pais, mas sim sobre a perspetiva dos educadores ou investigadores de educação.

Ora, o presente estudo partiu de uma lógica diferente precisamente por estar centrado nos saberes dos pais sobre o Jardim de Infância e a Educação Pré-Escolar, algo que sob o ponto de vista académico nos pareceu pertinente dado que são os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Neste contexto, os dados da investigação empírica permitiram retirar algumas conclusões, as quais consideramos determinantes transmitir através deste estudo, dado que poderão ser um meio útil para a compreensão dos novos desafios da Educação de Infância para todos os interessados neste assunto que é transversal a docentes, educadores, profissionais da Educação Pré-Escolar, pais e cidadãos em geral, cujas opções e práticas ficarão enriquecidas pelo conhecimento de novas perspetivas e significados das ações educativas.

Reconhecendo que o tema selecionado é valioso, o propósito deste estudo foi, sobretudo, oferecer aos pais, educadores e outras pessoas ligadas às Ciências da Educação, um conjunto de leituras e considerações que possam contribuir para uma reflexão teórica sobre o modo como se pensa e estrutura a instituição educativa Jardim de Infância. Por exemplo, como se planificam e realizam as ações pedagógicas ou como se organiza e desenvolve o trabalho no Jardim de Infância, cujos resultados deverão agradar e ir de encontro aos interesses das crianças, mas simultaneamente em sintonia com os interesses dos educadores e dos pais, dado que estes últimos são os principais “clientes” do “produto” educativo designado por Educação Pré-Escolar.

Sob o ponto de vista da fundamentação teórica, a estrutura deste trabalho articulou-se em torno dos três eixos seguintes:

- i) Os fatores significativos que ligam a Educação Pré-Escolar à criança, à infância e à família;
- ii) A perspetiva histórica da Educação de Infância, no âmbito alargado e internacional, mas também e mais especificamente no contexto nacional de Portugal;
- iii) Os indicadores gerais de qualidade em Educação Pré-Escolar que estão estreitamente interligados à qualidade de vida da criança e que geram expectativas nos pais.

O objetivo fundamental do enquadramento teórico deste trabalho foi partir de uma perspetiva geral da criança, da família e da educação, para melhor integrar a especificidade da realidade da educação em contexto de Jardim de Infância, bem como daquilo que os pais esperam da sua ação. Ou seja, proporcionar uma visão geral dos principais aspetos que enquadram a atual Educação Pré-Escolar em Portugal, numa abordagem que, de acordo com este objetivo, percorreu de forma sistemática as diversas áreas de estudo nas quais se procurou fundamentar e que foram sobretudo do campo das Ciências da Educação mas também tiveram os contributos da História, Psicologia, Pedagogia, Sociologia da Educação e outros corpos

teóricos de referência com interesse no enquadramento da temática relativa à Educação Pré-Escolar.

A organização deste trabalho investigativo foi estruturada em três partes a partir das quais se configuraram vários capítulos acoplados por área, sendo que todos são precedidos por uma breve contextualização/apresentação sobre os temas que visaram abordar e, no final, todos terminaram com uma síntese crítica sobre os conteúdos abordados cujo objetivo foi interligar com o capítulo seguinte.

O elemento temático comum entre os diversos capítulos foi que todos se debruçaram sobre o mundo educativo da criança. Estabeleceu-se a relação da criança com a família, o Jardim de Infância, a história e a sociedade, do mesmo modo que se incidiu no modo como o Jardim de Infância interferiu na vida da criança e, ainda, no modo como este se foi transformando em função da ação do meio envolvente, dos educadores de infância, das crianças, dos pais e de todos os agentes da comunidade educativa num processo que fez emergir expectativas em todos, nomeadamente nos pais, dado que entendemos serem os principais educadores.

Neste sentido, os conteúdos, as técnicas, os recursos e as considerações apresentados no decorrer deste trabalho pretenderam contribuir para o permanente questionamento que todos os profissionais de educação, pais e agentes educativos devem ter na construção dos seus atos educativos, esperando que possam significar uma ajuda efetiva e a possibilidade de mais um caminho a percorrer de acordo com as suas próprias expectativas.

Assim, e para uma melhor contextualização, passamos de seguida a aprofundar um pouco mais sobre estas notas introdutórias, dando conta dos seguintes pontos: i) Apresentação do tema, dos objetivos e da questão central do estudo; ii) Justificação da investigação face à realidade nacional e internacional; iii) Apresentação da estrutura do trabalho.

1. Apresentação do tema, objetivos e questão central do estudo

Vivemos num mundo globalizado em que as desigualdades sociais continuam a persistir e a ser notórias, nomeadamente no que se refere aos direitos das mulheres (cidadãs / mães / trabalhadoras) e das crianças (cidadãs / descendentes / estudantes). Apesar das recentes mudanças na sociedade portuguesa, continuamos a assistir a dois problemas: por um lado, ao poder silencioso dos estereótipos de género que constituem um real obstáculo ao exercício da cidadania das pessoas, designadamente das mulheres; por outro lado, e apesar da criança ter vindo a ganhar cada vez mais protagonismo social, continuamos a verificar que, na prática, esta continua a ser considerada um “objeto” em formação com dificuldades de autonomia e em exercer direitos de cidadania, bem como em se afirmar na participação criativa da sua própria educação. É neste desequilíbrio, tantas vezes ignorado pelas entidades políticas, pela sociedade civil e pela escola que emergem novas formas de cidadania e de participação social evidentes em toda a sociedade, logo, também no Jardim de Infância, nas crianças, nos pais e nos demais atores sociais. Ora, é neste contexto de sociedades industrializadas, urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais que surge a institucionalização da Infância e da Educação. Isto é, não há apenas a necessidade para “guardar” e “assistir” às necessidades das crianças, tendo em conta que as famílias têm cada vez menos tempo e disponibilidade para o fazer; há, simultaneamente a intenção educativa e a responsabilidade social dos pais cuja intervenção na educação dos filhos é considerada como um dever, mas também um direito essencial e indiscutível, um modo de afirmação social e de realização pessoal do qual esperam resultados e têm expectativas. Eis, então, o objetivo desta investigação: aprofundar as expectativas dos pais relativamente à Educação Pré-Escolar, tendo em conta que o Jardim de Infância representa um espaço e um tempo privilegiados no desenvolvimento global da criança, onde o Educador de Infância é um elemento promotor de formação ética, moral, social e cívica, mas que objetivamente não age sozinho.

Sobre as expectativas parentais, anotamos que, atualmente e cada vez mais, os pais entregam os seus filhos à responsabilidade do Jardim de Infância e criam expectativas sobre esta instituição e sobre a educação e a qualidade de vida que daí vão usufruir. Neste sentido, este estudo visou compreender algumas dimensões do “discurso” dos pais relativamente ao que estes esperam da Educação Pré-Escolar para os seus filhos, partindo de uma abordagem de cidadãos do contexto português/português, designadamente no modo como os pais de crianças a frequentar Jardins de Infância da cidade do Porto, observaram, consideraram, entenderam e avaliaram qualitativamente a Educação Pré-Escolar dos filhos.

A questão central deste estudo foi, então, analisar como se posicionaram os pais no momento da escolha de um determinado Jardim de Infância para os filhos e, posteriormente a esta fase da entrada para o Jardim de Infância, que tipo de observação e avaliação fizeram da Educação Pré-Escolar de que são alvo os seus filhos, havendo, neste sentido, uma dupla perspetiva de os pais serem atores educativos com deveres e direitos de participação e, simultaneamente, espetadores e observadores do processo educativo.

Para conseguir pôr em evidência estas perceções dos pais, procedeu-se à recolha de dados através de questionários elaborados especificamente para este efeito, que permitiram focar vários aspetos da realidade da Educação Pré-Escolar na perspetiva destes atores sociais, tais como as suas conceções, dúvidas, tendências, sentidos, similaridades e singularidades. Assim,

a opção por esta técnica de investigação foi, sobretudo, condicionada ao tema e ao facto de a investigadora, por motivos de disponibilidade pessoal e de tempo, ter tido de escolher um modo de observação que não implicasse a presença ou a longa permanência durante o trabalho de campo, pelo que houve necessidade de uma abordagem mais colaborativa, apoiada por Educadores de Infância e outros técnicos de educação que estando diariamente no terreno, em comunicação com os pais, teriam maior facilidade na recolha de dados.

Neste sentido, foi objetivo deste trabalho de investigação obter respostas a determinados aspetos que, em função da opção da problemática, se consideraram fundamentais, pelo que aos poucos as questões se foram tornando mais focalizadas:

- Quais os critérios dos pais no momento da seleção de um Jardim de Infância para o(s) seu(s) filho(s) em detrimento de outros?
- Qual a avaliação crítica dos pais sobre a instituição educativa de Educação Pré-Escolar que selecionaram para o(s) seu(s) filho(s) e do modo como esta interfere na vida destes?
- Quais as expectativas dos pais sobre a influência da Educação Pré-Escolar desenvolvida no Jardim de Infância que o(s) filho(s) frequentam?
- Quais as competências educativas, sociais, culturais, físicas e morais que os pais valorizam na Educação Pré-Escolar?
- Quais os principais fatores de qualidade que os pais consideram e revelam relativamente à Educação Pré-Escolar?
- Qual o tipo de Educação Pré-Escolar idealizado pelos pais para o(s) seu(s) filho(s)?

Concluindo, considerando o objetivo deste estudo e a atualidade do tema em que o mesmo incide, esta investigação é o resultado da auscultação que se fez a alguns pais sobre as suas ideias, preocupações, percepções, anseios, dúvidas e expectativas sobre a Educação Pré-Escolar, pois entende-se que, entre outros aspetos, também para os pais a educação desempenha um papel fulcral no exercício e na promoção da cidadania da criança.

2. Justificação da investigação face à realidade nacional e internacional

Em Portugal dispomos de uma literatura pouco desenvolvida sobre os aspetos da educação subjacentes às motivações e às escolhas dos pais, designadamente sobre os elementos que os motivam no momento da seleção de instituições educativas para os seus filhos ou sobre os fatores que mais valorizam nos Jardins de Infância e na organização do espaço e do tempo no quotidiano da Educação Pré-Escolar destes. Em numerosos estudos e publicações sobre a Educação Pré-Escolar a nível nacional (Ferreira, 1995; Sarmiento, 2009) e internacional (Spodek, 1991; Zabalza, 1987) o enfoque predomina entre muitas outras coisas, sobre: i) o ponto de vista dos Educadores de Infância; ii) as correntes pedagógicas; iii) o funcionamento das instituições educativas; iv) o Sistema Educativo com as suas inerentes diretrizes, leis e políticas; v) o desenvolvimento global das crianças; vi) o papel educativo dos pais. No entanto, sobre o ponto de vista destes últimos, os pais, quase sempre as temáticas recaem na relação escola-família (Magalhães, 2007; Sullerot, 1997) ou no modo como o envolvimento parental interfere no sucesso escolar dos filhos – uma perspetiva focalizada a partir dos educadores e daquilo que eles valorizam para uma educação de qualidade das crianças – e não tanto sobre as perceções e as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar – uma perspetiva focalizada a partir dos pais e daquilo que eles valorizam para uma educação de qualidade dos filhos. Neste sentido, a pertinência do presente estudo justifica-se ao incluir o ponto de vista dos pais, não tanto pela sua atuação na rotina das instituições educativas, de modo particular, ou no processo educativo, de modo geral, mas, sobretudo, pelo modo como estes observam e avaliam as diversas dimensões da Educação Pré-Escolar dos seus filhos. Ou seja, por exemplo, que critérios os pais utilizaram na escolha de determinado Jardim de Infância para os filhos ou qual foi o olhar destes sobre o Jardim de Infância e o que esperavam dele. Eis alguns dos interesses principais que diferem dos que são suscitados, por exemplo, pelos Educadores de Infância, investigadores, pedagogos ou políticos.

De um modo geral, nos dias de hoje, assiste-se a uma apologia sobre a qualidade de vida dos indivíduos a todos os níveis. Por sua vez e consequentemente a este aspeto, liga-se de modo particular a qualidade de vida dos indivíduos durante a infância, logo, também a qualidade de vida das crianças que frequentam o Jardim de Infância. Anotamos que a importância da qualidade em contextos com crianças de Educação Pré-Escolar assumiu, à escala nacional e internacional, uma dimensão tão significativa que fez gerar numerosos estudos¹ no nosso país, à semelhança do que aconteceu em outros locais, num contributo inequívoco para um maior conhecimento desta realidade educativa. Ora, sabendo que diferentes perspetivas geram diferentes significados, considerou-se importante, neste trabalho, acrescentar outra diretriz de investigação que foi a de partir da esfera dos pais. Ou seja, enquanto atores educativos informais e não profissionais, cujo papel e interesses são diferentes, mas que em nada ficam atrás no significado dos que são desempenhados pelos profissionais de educação ou pelos investigadores das Ciências Sociais, os pais também podem contribuir para a construção de uma consciência

¹ Destacamos, entre muitos estudos sobre a Educação Pré-Escolar, os seguintes: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1987/1992); Dimensions of learning environments: cross-national of the Early Childhood Environment Rating Scale (1991); The International Childhood Care and Education (1992/1998); Educação Pré-Escolar em Portugal – Estudo da Qualidade de Estruturas Pré-Escolares (1997).

profissional ou crítica dos saberes profissionais, pedagógicos ou técnicos de Educação de Infância. De facto, os pais são os principais e inevitáveis “fregueses” do Sistema Educativo, pelo que é pertinente compreender quais são os indicadores de qualidade da Educação Pré-Escolar que estes preconizam e consideram fundamentais para a qualidade de vida dos filhos, em suma, “As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância”.



3. Apresentação da estrutura do trabalho

Ao nível da organização do trabalho, este estrutura-se em três partes: i) Enquadramento Teórico, ii) Estudo Empírico e iii) Conclusão.

Relativamente ao Enquadramento Teórico, o primeiro passo para a elaboração desta dissertação foi a revisão da literatura cujas temáticas incidiram sobre a «Criança» e a «Educação Pré-Escolar» numa perspetiva histórica da infância, da família e da educação, tendo como base o tema principal e título orientador deste estudo – “As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância” – de modo a constituir um *corpus* documental para o enquadramento teórico do estudo. Neste âmbito foi apresentada uma revisão bibliográfica dos temas referidos que, sem ser exaustiva, foi essencial para mostrar o modo como estes aspetos evoluíram e foram determinantes para o momento que atualmente se vive na realidade da Educação Pré-Escolar, particularmente a portuguesa, na qual a passagem dos anos e das políticas vigentes determinaram mudanças sociais e transformaram significativamente a Educação de Infância.

A primeira parte deste trabalho, estruturada em três capítulos e que corresponde à Revisão da Literatura, de modo abrangente incidiu sobre as seguintes temáticas principais: Criança; Infância; Educação, Educação de Infância (na perspetiva global e local, na histórica e na atual); Educação Pré-Escolar (atores e características); Jardim de Infância; Família (função educativa e socializadora da criança); Relação entre a Família e o Jardim de Infância; Fatores de Qualidade e Expectativas sobre a Educação Pré-Escolar.

Segue-se a segunda parte que é constituída por três capítulos: i) o primeiro, que corresponde ao “Capítulo IV”, é a justificação da opção das Metodologias da Investigação utilizadas neste estudo; ii) o outro capítulo, é o Estudo Empírico propriamente dito, que partiu de um questionário dirigido a pais de crianças de Educação Pré-Escolar a frequentar Jardins de Infância da cidade do Porto cujos contextos e atores são aqui caracterizados; iii) e o último, é a Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados, que corresponde ao tratamento dos dados e permite exibir resultados, atribuir-lhes um sentido, apresentar reflexões e conteúdos sobre o objetivo deste estudo.

Finalmente, a terceira e última parte deste trabalho é constituída pelo capítulo “Considerações Finais”, a qual faz a reflexão crítica dos resultados obtidos e o cruzamento destes com a revisão da literatura efetuada anteriormente. Isto é, digamos que este capítulo final é a síntese dos resultados obtidos e analisados que dão origem a uma proposta de ação que consideramos que possa ser uma pertinente contribuição para que a comunidade educativa de modo geral e, de modo especial, os Educadores de Infância, possam refletir e criar estratégias de inovação na ação educativa e na comunicação com os pais e as famílias das crianças com as quais desempenham atividade, com vista a fortalecer a relação escola-família e a harmonizar a sua atividade pedagógica com as expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar.



1.ª Parte – Enquadramento Teórico

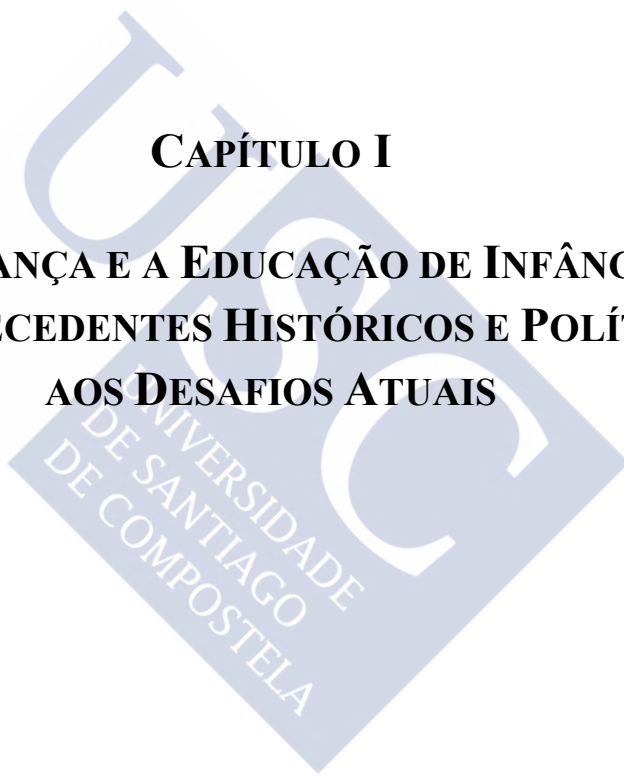
(...) a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa de adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança.

Jenks (2002: 87)



CAPÍTULO I

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS AOS DESAFIOS ATUAIS





Contextualização

O modo atual de entender a criança difere muito de como acontecia em épocas passadas, o que não é de estranhar, tendo em conta a evolução histórica da conceção da criança e da infância e as suas repercussões a vários níveis, nomeadamente na família e no atendimento destinado às crianças em instituições de Educação da Infância. Ora, é precisamente esta perspetiva que pretendemos focar no capítulo que se segue, à luz da história e do presente contexto geral de valorização da criança, com ênfase nos cuidados para a infância e no acentuado desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Assim, este capítulo começa por: i) focar a criança que durante séculos foi vista como um ser socialmente sem importância e que só mais tarde, após um longo processo de construção histórica, passou a ser considerada como tendo identidade pessoal e social nas diversas perspetivas; para depois ii) abordar a passagem da perspetiva «assistencialista» para a perspetiva «pedagógica» da Educação de Infância; e, por fim iii) destacar a evolução da Educação de Infância na história do ocidente, ao longo do tempo, marcada por ambiguidades e indefinições até chegar ao atual virar da página e da democratização da educação. Neste sentido, esta é uma abordagem às reformas do ensino, às inovações pedagógicas, às polémicas sociais, às políticas educativas, às discussões sobre a qualidade do ensino, às disputas sobre quem deve assumir as diferentes tarefas educativas, entre outras demais matérias que interferem na Educação de Infância e que suscitam questionamentos constantes relacionados com o Jardim de Infância, a Educação e a Escola em geral.

Finalmente, partindo da temática Criança/Educação de Infância, como enquadramento teórico que fundamenta este trabalho, o presente capítulo relaciona-a com o contexto onde decorreu o trabalho de campo para a recolha de dados. Isto é, faz-se uma abordagem sócio histórica à Educação de Infância na conjuntura específica de Portugal desde o passado até ao momento atual. Neste sentido, encontramos alusão nas páginas que se seguem aos diferentes períodos educativos, por referência: i) ao modo como surgiu a Educação de Infância em Portugal, nas últimas décadas da Monarquia; ii) à chegada dum modelo escolar mais valorizado que coincidiu com o período da Primeira República; iii) ao período do Estado Novo, que correspondeu a um retrocesso na Educação de Infância dado que a tarefa de educar as crianças pequenas ficou de novo confinada à família e o Estado se limitou a um apoio assistencial mais do que educativo; iv) ao período Pós Revolução de Abril de 1974 que correspondeu a uma maior abertura política que valorizou e fez surgir novas instituições de apoio à infância; v) às últimas décadas do século XX que corresponderam a uma fase de grande produtividade de ações e estudos, em que se destacaram os exemplos de anos como: 1978 (com a criação da Rede Pública de Jardins de Infância do Ministério da Educação), 1986 (com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que veio consolidar a entrada do Pré-escolar no Sistema Educativo) e 1996 (com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar que definitivamente

Norma Lúcia de Cardoso Pott – USC

reforçou o papel estratégico da Educação Pré-Escolar em Portugal, colocando-a praticamente a par do que já acontecia noutros países desenvolvidos da União Europeia e do mundo).



1.1 . – CRIANÇA E INFÂNCIA – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da humanidade, as crianças foram vistas de modo muito diverso pelas diferentes sociedades e pelos diferentes contextos históricos e culturais. Neste sentido, não é fácil apontar uma definição de «criança» nem de «infância». Ainda assim, encontramos nas várias e hipotéticas definições alguma singularidade como, por exemplo, quando ouvimos definir a criança como um ser de pouca idade e a infância como a primeira etapa da existência humana.

À luz da Sociologia da Infância, «infância» é uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam possibilidades e constrangimentos da estrutura social (que não se limita aos fatores biológicos da idade dos primeiros anos de vida pois é uma perspectiva interacionista), enquanto «criança» se refere a um ator social (um sujeito concreto que integra essa categoria geracional), tal como refere Sarmiento (2005: 365-366):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo (j) não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Se hoje as atuais condições sociais e económicas valorizam a criança e há um investimento na Educação de Infância e em tudo aquilo que lhe diz respeito, durante séculos tal não foi assim pois era considerada pouco importante. Com efeito, perspetivar a infância como uma construção sócia histórica é algo que se deve a vários aíses e estudos, entre os quais destacamos as inegáveis contribuições de autores como Badinter (1980) e Ariès (1981; 1998) sobre o modo como se entenderam as crianças de acordo com o tempo histórico, o espaço geográfico e as mudanças inerentes a categorias como a classe social, sexo, etnia, crença religiosa, entre outras.

De acordo com Ariès (1988), houve épocas em que as crianças viveram numa espécie de anonimato, dado que o sentimento da infância, enquanto consciência social de uma realidade humana específica e diferente da dos adultos, foi inexistente. Segundo este autor, até ao século XII não houve lugar para a infância na sociedade e esta ausência foi e é claramente visível nas obras da arte medieval em que normalmente as crianças aparecem representadas como homens de dimensão reduzida e sem expressão própria, isto é, adultos em miniatura, transmitindo a mensagem de que a infância seria apenas um curto tempo de transição para a idade adulta.

Na Idade Antiga Medieval, conforme faz notar Ariès (1981), a infância está ligada à ideia de dependência e de fragilidade que resulta, sobretudo, da fraqueza física e da elevada taxa de mortalidade infantil, numa sociedade que tinha dificuldade em conceber a infância e em diferenciá-la mesmo até da fase da adolescência, evidenciando uma lacuna patente no modo de designar as crianças, cujos termos variaram muito e só começaram a ser superados com o século XIX, época que corresponde, por exemplo, à introdução da palavra “*baby*” do inglês ou “*bebé*” do francês.

Ainda de acordo com Ariès (1981), sabe-se que até ao século XVII, devido às más condições sanitárias, aos níveis alarmantes da mortalidade infantil e outros fatores relacionados com as precárias condições de vida das pessoas, a sociedade não deu muita atenção às crianças nem havia para com estas muitos laços de afeto, pois rapidamente estas sucumbiam no ambiente precário da pobreza e das doenças em que viviam, sendo que muitas não conseguiam sequer

ultrapassar a primeira infância. Ao mesmo tempo, o índice de natalidade era alto, o que ocasionava quase uma espécie de “substituição” das crianças que nasciam pelas que faleciam e, deste modo, as perdas eram consideradas quase naturais e as crianças pouco valorizadas. Pode afirmar-se que a criança era entendida como um ser em miniatura que podia realizar algumas tarefas e estava inserida no mundo adulto; todavia, não existia a preocupação com a sua formação ou educação, pelo que estava exposta a todo tipo de experiências. Apenas no século XVII, a criança, sobretudo de boas famílias, começou a diferenciar-se um pouco no modo de vestir idêntico ao dos adultos e a usar um traje apropriado à sua idade, algo que representou um marco importante no despertar do sentimento de infância. Aliás, este autor também menciona algumas *nuances* nas roupas que as crianças usavam em função da sua matriz social quando iam à missa ou quando frequentavam uma *petit-école* ou colégios semi-internos e internos, esclarecendo que os mantos e túnicas faziam a regra nas vestimentas das crianças, sem grande diferenciação entre os rapazes das raparigas.

Também segundo Cardona (1997), só a partir do século XVIII a criança começou a ganhar lugar e a usufruir maior atenção na vida familiar; de certo modo devido à divulgação das ideias inovadoras de Rousseau de educar a criança com liberdade e de acordo com a natureza, expostas na sua obra “*Émile*”, em 1762. Efetivamente, as grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância, sendo que entre as mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes que trouxeram um novo olhar sobre a criança e a sua aprendizagem. Outro aspeto importante foi a afetividade, demonstrada pela valorização que a educação passou a ter e que ganhou mais importância no seio na família. De acordo com Ariès (1988) a aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos nas suas tarefas diárias, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças começaram, então, a ser separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade. Surge, também, uma preocupação com a formação moral da criança pelo que a Igreja se encarrega de direcionar a aprendizagem, de modo a corrigir os desvios da criança pois acreditava-se que ela era fruto do pecado e deveria ser guiada para o caminho do bem. Conforme aponta o autor, formou-se o “*sentimento de infância*” que viria inspirar toda a educação do século XX.

É a partir do século XIX que se começa a afirmar a preocupação com a «criança» e a «infância» e, conseqüentemente, emergem vários estudos sobre estas temáticas no âmbito das Ciências Sociais, muito embora só no século seguinte, nomeadamente na década de 60, a História da Infância e a História da Educação comecem verdadeiramente a ser campos de pesquisa complementares dando aso, por exemplo, à publicação, tanto na França (1960) como nos E.U.A (1962), do livro de Philippe Ariès sobre História Social da Infância e da Família (1981). Aliás, sobre este autor, Finkelstein (1986) diz que poucos historiadores foram tão sistemáticos como Ariès na tentativa de conectar a História da Infância e da formação das crianças com a História da Educação.

O século XX é marcante no que diz respeito à infância e ao respeito pela criança, também visível com o Movimento das Escolas Novas. Assim, de acordo com autores como Oliveira (2002) ou Sampaio e Silveira (2010), verifica-se que é, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial que surge a preocupação com a situação social da infância, emergindo a proclamação

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

dos Direitos da Criança. No âmbito da Psicologia, Kramer (2003) refere que foram surgindo com novas teorias a impulsionar a valorização da criança, especialmente na Pedagogia e na Educação de Infância, em que se destacam as teorias e a ação de pensadores como: i) Vygotsky que defende que a criança deve ser introduzida no mundo da cultura; ii) Wallon que destaca a afetividade como um fator determinante para o processo de aprendizagem; iii) Piaget que com as suas pesquisas e a teoria dos estádios de desenvolvimento revoluciona o conhecimento sobre o modo como as crianças aprendem. Assim, inversamente ao que aconteceu na Idade Média, em que as crianças eram excluídas da pertença social, na Era Moderna estas passaram a ocupar um espaço próprio e bem evidente na família e em toda a sociedade. As novas exigências sociais e económicas vieram conferir à criança importância e atribuíram-lhe um papel diferente, dado que passou a ser valorizada e considerada como um investimento com futuro. Na sequência de tal, surge a necessidade de cuidar, respeitar e proteger a criança e, consequentemente, surge a Educação de Infância, primeiro numa perspetiva assistencialista mas que, com o decorrer do tempo, se transformou numa proposta pedagógica para atender à criança de forma integral e de acordo com as suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física – global) reveladora do seu crescente lugar de destaque e da consagração dos seus direitos, inclusivamente do direito da cidadania que se liga especialmente ao da educação.

Segundo Cardona (2008), apesar de a expressão e o conceito de «pedagogia» remontarem à França do século XIX, é sobretudo na segunda metade do século XX que esta se destaca, sobretudo devido à influência da Psicologia, e passa a ser mais valorizada e incrementada nas práticas educativas, começando a construir-se a ideia das Ciências da Educação e, paralelamente na década de 60, começam a destacar-se novas disciplinas com saberes especializados.

Na emergência e no impacto social da criança e da infância, muitos estudos surgiram no âmbito das Ciências Sociais e um dos desafios da Sociologia da Infância foi lutar contra as perspetivas da Biologia e da Psicologia que tradicionalmente tendiam a reduzir as crianças a um estado de maturação e de desenvolvimento humano, segundo uma lógica limitada a que a infância corresponda, como anota Sarmento (2005: 367) a “(j) um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida.”. Ao invés, procura-se interpretá-las como uma construção social e histórica, num processo coletivo, tal como assinalam Rocha *et al.* (2002: 502):

(j) de construção e apreensão do mundo adulto como inter-significante e, portanto, inter-subjectiva que faz existir os indivíduos de uns para os outros – adulto-criança, adultos-adultos, criança-criança – em que “estes se constituem como sujeitos, actores e agentes sociais”.

Corsaro (2011: 15) refere uma quase total ausência de estudos sociológicos sobre crianças até aos anos 70 e defende que o interesse pelas crianças na sociedade vem sobretudo da Sociologia da Infância. Este autor conceitua o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições destas para o seu próprio desenvolvimento e socialização: “(...) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Assim, se durante muito tempo prevaleceu o etnocentrismo dos adultos que considerava as crianças como seres desprotegidos e frágeis e, deste modo, impedia o reconhecimento dos seus

direitos e capacidades de produzir e reproduzir a cultura, a realidade é que estas concepções se alteraram. Atualmente, a criança é considerada como uma cidadã com direitos e reconhecimento familiar e público, necessariamente diferente do conferido no passado. Esta capacidade das crianças “construtoras de cultura” construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e de ação, é defendida na Sociologia da Infância através do conceito de “culturas da infância” (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002a; Sarmento, 2003b; Steinberg & Kincheloe, 1997). Como refere Sarmento (2003b: 54-55), “As culturas da infância são tão antigas quanto a infância (j) transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”. Na mesma linha, também Corsaro (2002: 113) defende a reprodução interpretativa das crianças “na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa (...) tornam-se numa parte da cultura adulta”.

Em conformidade com Arroteia (1998), se abordarmos historicamente a educação da criança, verificamos que a democratização do ensino foi um fenómeno social generalizado nos países europeus no pós Segunda Guerra Mundial, isto é, no contexto de paz e de desenvolvimento económico que fez aumentar o número de escolas, alunos, docentes e graus de escolaridade obrigatória, entre tantas outras coisas que fizeram brotar designações como “massificação da escola” ou “escola de massas”.

Se o conceito da criança, visto à luz da História da Infância, foi no passado e durante muito tempo o da marginalização social, cultural, económica e até educativa, atualmente prevalece o conceito da criança como sujeito com direitos, nomeadamente o direito à educação. Por sua vez, entender a criança como um sujeito e reconhecer-lhe direitos foi um percurso histórico que levou muito tempo e um bom exemplo de conquista de tal é a Declaração dos Direitos do Homem, proclamada no ano de 1789, que veio reconhecer que todos os cidadãos nascem livres e iguais em direitos. Ou seja, só após dois séculos da sua proclamação, precisamente a 20 de novembro de 1989, esta inspirou e originou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Isto é, foram precisos duzentos anos para a sua proclamação na Assembleia Geral das Nações Unidas.

Pelos fundamentos apresentados, é possível expressar que o século XX é o “século da criança” (Ferreira, 1995) e do Direito à Infância, tendo como principal referente a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, um documento que reúne 54 artigos sobre os diferentes direitos, de entre os quais destacamos o Direito à Educação. Tal facto se deve a ser um dos grandes compromissos da sociedade atual e, também, um modo que permite alcançar o pleno desenvolvimento pessoal da criança. Contudo, constata-se, por exemplo através do Relatório da *United Nations Children's Fund* – UNICEF (UNICEF: 2012), que se para a maioria das crianças dos países europeus e ocidentais este direito está alargado e é garantido como um dever do Estado, para outras crianças tal não acontece, pois continuam a existir muitas crianças africanas e latinas, originárias de várias nações por esse mundo fora, que vivem em condições de pobreza tal que, para elas, a conquista do Direito à Educação entre outros direitos básicos é, ainda, um projeto emergente a alcançar. Vivemos o paradoxo da época em que mais se preconizam os Direitos das Crianças, ao mesmo tempo que, cada vez mais, tomamos

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

consciência de que a garantia desses direitos não está, efetivamente, assegurada a milhares de crianças no mundo (UNICEF: 2014).

De acordo com as Nações Unidas e a Convenção dos Direitos das Crianças, que celebrou o seu 25º Aniversário em 2014, devem prevalecer todos os direitos a todas as crianças, sem exceção. Ainda assim, podemos realçar entre estes quatro princípios fundamentais:

- O da discriminação e universalidade (Artigo 2): Todos os meninos e meninas têm direitos, independentemente da raça, cor, género, idioma, religião, opiniões públicas de outra índole, origem nacional, étnica ou social, riqueza, incapacidades, condições de nascimento, entre outras.
- O interesse superior da criança (Artigo 3): O interesse superior dos meninos e meninas deve ser considerado como primordial em todas as decisões que os afetem.
- O direito à vida, à supervivência e ao desenvolvimento (Artigo 6): Todos os meninos e meninas têm o direito à vida, a sobreviver e a alcançar o seu pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social.
- O respeito pelas opiniões da criança (Artigo 12): Os meninos e meninas têm direito a expressar-se livremente sobre os temas que os afetam e as suas opiniões devem ser tomadas em conta com seriedade.

O Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas é o organismo responsável por aplicar a Convenção, por estudar, analisar e divulgar os dados sobre a infância para poder identificar devidamente os problemas e orientar a formulação de políticas que a façam prevalecer. Segundo dados oficiais recentes – Relatório Mundial da UNICEF de 2014 – devido à pobreza, à falta de água potável e à carência de serviços básicos em determinadas zonas geográficas de contextos subdesenvolvidos ou de conflitos políticos, há aproximadamente 18.000 crianças menores de 5 anos que morrem todos os dias, o que significa que o plano das intenções nem sempre corresponde ao das ações. Como tal, no momento dramático que vivemos atualmente, com milhares de pessoas e, entre estas, crianças, que morrem afogadas em pleno Mar Mediterrâneo, na travessia de barco de África para Europa que corresponde à árdua batalha pela sobrevivência e pela busca de condições mínimas de vida, não é demais lembrar e impulsionar que é imperativo respeitar, proteger e fazer respeitar a Convenção dos Direitos da Criança. É essencial que todos os Estados membros assumam o compromisso de formular objetivos concretos para proteger as crianças, tendo em consideração que estas, para poderem sobreviver e desenvolver plenamente o seu potencial, necessitam de serviços de segurança, saúde, alimentação nutritiva e educação enriquecedora de conhecimentos e habilidades úteis para a vida e, de igual modo, devem poder viver livres de violência, de trabalho infantil e de exploração, dispondo de tempo e de espaços para brincar.

Uma consequência da consagração dos Direitos Universais da Criança decorrentes da consagração dos Direitos Humanos é vivermos num momento de expansão das políticas de proteção à infância do Estado-Providência, notória por exemplo na crescente importância que

se foi atribuindo à Criança e à Educação de Infância e que nos permite afirmar que a Educação Pré-Escolar é atualmente, simultaneamente um direito para as crianças e um dever para os adultos que a devem proporcionar de modo seguro, estável, qualificado e de acordo com as pessoas e os contextos, tendo em conta que ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades (Sarmiento e Pinto, 1997). Ou, como diz Iturra (1995) existem “culturas infantis” que resultam das diferenças na vida social dos grupos e das diferentes culturas e que determinam a presença de diferentes formas de ser e de pensar a infância.

Esta tendência política e social é reforçada, cada vez mais, através de iniciativas políticas e oficiais, por exemplo, em Portugal através das Comissões de Proteção das Crianças e de Jovens em Risco. Conjuntamente com iniciativas de entidades não-governamentais (como por exemplo, da UNICEF, Cruz Vermelha ou Assistência Médica Internacional – AMI²) ou iniciativas particulares (como por exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian) onde, entre vários aspetos se verifica a expansão de um mercado de bens para a infância que legitimam a importância social das crianças bem como da sua atividade característica “o ofício de brincar” como essencial, positiva, produtiva, espontânea, e natural ao seu desenvolvimento (Chamboredon & Prévot, 1982; Brougère, 1997; Ferreira, 2002b).

A infância, historicamente construída pela diferenciação e assimetria entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças interfere diretamente na evolução e na História da Educação. Este é um fator que já no passado foi reconhecido por Durkheim (15/04/1858 a 15/11/1917), quando se refere ao carácter social da educação e diz que “A educação é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social” (Durkheim, 1975: 41). Com efeito, com uma identidade social distinta dos adultos, atualmente, a socialização das crianças é feita num mundo em constante transformação que assenta numa sociedade global e de informação no qual as primeiras experiências relacionais com influência decisiva no desenvolvimento infantil ocorrem na família, na escola e na comunidade, que são diferentes contextos educativos, mas deverão assegurar estabilidade e continuidade nas relações (Magalhães, 2007).

As regras sociais exprimem e regulam as transformações, modos de construção e a manutenção dos laços sociais. Sobre a educação da criança no contexto socioinstitucional do Jardim de Infância, a perspectiva apresentada por Sirota (2000), diz que este é um espaço onde a comunicação tem lugar e as relações de poder e saber dos adultos para com as crianças são um ponto-chave para a sua maior ou menor participação, envolvimento nas decisões acerca das suas vidas, no respeito pelo estatuto da criança enquanto ator social e cidadão pois muitas vezes as crianças são encorajadas a expressar a sua voz e são ouvidas mas não são escutadas porque a atenção adulta tende a deter-se no que espera e deseja ouvir, negligenciando o restante. Em consonância com este ponto de vista, também Corsaro (2002: 114) afirma que as crianças, no contexto Pré-Escolar e na interação com o grupo de pares e com os adultos, fora do meio familiar, não se limitam a fazer uma imitação do mundo adulto pois apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto, transformam-na e produzem a sua “cultura de pares” através de uma “reprodução interpretativa”, num processo de socialização que é produtivo-reprodutivo.

² A Assistência Médica Internacional (AMI) é uma Organização Não Governamental (ONG) portuguesa, privada, independente, humanitária, apolítica e sem fins lucrativos; fundada em 1984. - Fonte: www.ami.org.pt.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Ferreira (1995: 277) expressa que, tal como na maior parte dos países europeus, “(j) também em Portugal é na transição do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX, que a produção de uma consciência específica no que refere à pequena infância, se torna mais visível”. Também sobre o caso concreto da realidade portuguesa e global, Cardona (2008) defende que, para além desta conceção idílica e protetora que prevaleceu durante muitos anos, assiste-se, hoje, a uma evolução social que implica vivências e características diferentes nas crianças. Esta autora reforça, ainda, que as crianças já não são vistas apenas em consideração da idade, mas também pelas influências cada vez mais diversificadas do meio sociocultural, com fontes de aprendizagem mais numerosas e variadas que transformam os saberes das crianças. Nesse sentido, os Educadores de Infância, no seu desempenho, têm de estar bem despertos e refletir sobre as repercussões desta evolução nas suas práticas pedagógicas, numa ação cada vez mais direcionada e planificada.

1.2 . – EDUCAÇÃO - FUNDAMENTOS E IDEAIS

Os ideais da educação estão sujeitos às circunstâncias históricas, isto é, são relativos ao lugar e ao momento. De acordo com Luzuriaga (1970), a preocupação com a educação do homem faz parte de todos os tempos, de todas as gerações e é histórica, pois já na Grécia Antiga era evidente a preocupação com a formação do homem político, o homem da *polis*, num cuidado que tinha obviamente um fim político, mas também social, cívico, cultural e individual.

A etimologia de educação³ patente no Dicionário de Pedagogia, refere que esta palavra surgiu no século XVI e vem do latim “*educare*” (alimentar) que está ligado ao termo que os humanistas preferem de “*educere*”, verbo composto do prefixo *ex* (fora) aliado a *ducere* (fazer sair, puxar para), que se associa ao conceito de “instrução” e também “criação”. Educação é uma palavra em que sobressai a ideia de introduzir alguém ao mundo por meio da instrução, quase como levar a pessoa para fora de si mesma ou mostrar o que mais existe além dela, cujo conteúdo semântico implica toda a existência humana no seu desenvolvimento (desde a Educação Pré-Escolar), preocupações (morais, políticas e outras) e uma diversidade de intervenientes (família, escola, igreja e outros contextos). Assim, num sentido alargado, a educação refere-se ao conjunto das influências do ambiente, dos homens e das coisas que, num sentido restrito, é uma característica do Homem que influencia crianças e gerações e auxilia o seu desenvolvimento e socialização.

A educação é real e constante na vida do homem, dado que, quer seja de modo individual quer seja de modo social, a vida ensina constantemente. Isto é, dentro e fora da escola, a educação é permanente e universal e é, também, vital ao representar uma necessidade básica do homem que o acompanha ao longo de toda a vida e que independentemente das suas disposições inatas ou hereditárias, dos efeitos físicos ou sociais, faz parte de todas as suas manifestações. Nesta perspetiva, Bruner (1986, citado por Vasconcelos, 1997) defende, para o desenvolvimento da educação, o significado das interações ricas e refere-as como sendo uma espécie de “conversa entre indivíduos”.

A educação não é apenas transmissora da cultura, mas também fator determinante para modificar a prática cultural e operar alterações que são, por sua vez, imprescindíveis e determinantes para a evolução da vida dos indivíduos e da sociedade em geral. Referindo-se à

³ Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., & Roussel, M-P. (2013). Dicionário de Pedagogia (2a ed. rev. e ampl.). Lisboa: Instituto Piaget.

educação, vários autores como Bronfenbrenner (1979) ou Garbarino e Abramowitz (1992), falam do conceito de “ecologia do desenvolvimento humano” como um cruzamento de várias forças que afetam e influenciam o desenvolvimento e a educação do homem desde que nasce, no espaço da família, da casa, da natureza, da cultura e de toda a sociedade envolvente num sentido muito alargado. Segundo estes autores, o desenvolvimento individual faz-se através de microssistemas nos quais a criança faz interações e experiências que vai complexificando mais e mais, com mais pessoas e mais espaços, produzindo o seu ofício, motivada pela brincadeira e pelos afetos. Neste sentido, Bronfenbrenner (1979), que é o grande precursor desta abordagem ecológica do desenvolvimento do homem, defende que o homem se desenvolve contextualmente, apoiado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. Também numa perspetiva complementar, Cavaco (2002: 129-130) explicita que “(j) para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida (j) a educação será permanente (j) cada um será educando e educador”.

Vasconcelos (1997: 18) partilha este ponto de vista ao afirmar que “A educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas”. Também, Katz (1977), citada por Vasconcelos (1997: 19), refere que “Educar implica envolvimento por parte do educador (...)”, ou Rugoff (1990: 19) partilha deste ponto de vista ao afirmar que educar “(...) implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado” ou, ainda, tal como afirma Vygotsky (1978: 19) “(...) trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança”.

Sobre a atenção aos constantes desafios da educação, segundo Bruner (1999: 41) “(j) cada geração tem de definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, para assegurar a uma geração futura toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir”. Isto é, o autor sustenta a ideia da Educação como uma “Invenção Social”, num processo que está em permanente mudança e atualização, fruto das circunstâncias sociais dos contextos que afetam a natureza do crescimento individual e, conseqüentemente, das gerações sempre em constantes reorientações e desenvolvimento. Em suma, a educação deve acompanhar as mudanças da época, refletir e reorientar-se, num constante processo de invenção.

De acordo com Sarmiento (2005), o desenvolvimento da educação atingiu, nos dias de hoje, contornos muito abrangentes e está profundamente influenciado pela internacionalização e globalização, devido a influências diversas como, por exemplo, o constante surgimento de acordos e de políticas educativas internacionais, a permanente influência da televisão e da navegação pela internet, a maior facilidade em comunicar e viajar, entre outros demais fatores que acarretam novos desafios à Educação, desde o Pré-Escolar ao Ensino Universitário, para todas as idades e gerações. Esta é uma questão que hoje, efetivamente e em pleno século XXI, se coloca, principalmente nas sociedades mais desenvolvidas como acontece nos Estados Unidos ou em muitos dos países membros da União Europeia. Este contexto, apontado por Javeau (2005: 383) sob o ponto de vista do paradigma económico, revela que a “(...) escola é assimilada a um sistema de produção de competências, cujo efeito diferido é suposto ser útil à

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

conservação e se possível ao incremento do bem estar material, componente essencial do sistema social global”.

Transpondo este conceito geral de Educação para o conceito específico da Educação de Infância, Zabalza (1992) admite que esta última tem, também, uma conceção antropológica, no sentido em que corresponde a um período de formação plena que prepara o desenvolvimento interno do sujeito com vista a ter conhecimentos integrados, «inter e transdisciplinarmente» que lhe permitam abordar o mundo como hoje se lhe apresenta e o explorar através dos seus recursos internos, das suas relações interpessoais e da relação com o meio ambiente, de um modo criativo e ecológico. Ainda neste âmbito, este autor refere que a escola infantil é um «marco institucional» porque garante um espaço estimulante, higiénico e intencional, organizado com a finalidade do processo educativo se produzir em ótimas condições, pondo em marcha a curiosidade e despertando os interesses das crianças através da criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de ação com atividades expressivas e abertas mas sempre partindo da necessidade de uma estrutura flexível de condições, ritmos e formas de trabalho e de um clima relaxado e gratificante. Zabalza (1992: 83-92) admite que a chave da aprendizagem é “Divertir-se, sentir-se bem, sentir-se autónomo e independente (j)”. À luz da sua perspetiva, a Educação Pré-Escolar é a possibilidade de “enriquecer a vida individual da criança”, isto é, há que reconhecer o desejo da criança enquanto sujeito que sente, atua, pensa e deseja, num processo dinâmico em que sobressai a autonomia, a iniciativa, a capacidade crítica, a diversidade, a tomada pessoal de opções e decisões, entre outras características.

Pelo exposto se justifica que, atualmente, seja comum aceitar que a Educação de Infância parta de objetivos gerais, competências e áreas de experiência assentes em determinados conteúdos e critérios, com base num currículo com orientações metodológicas que incentivam à partilha e à sintonia entre os diferentes atores, desde a equipa docente às famílias, procurando estar de acordo com as necessidades específicas das crianças e com a sua vida quotidiana, contexto e ambiente familiar.

1.3 – COMO SURTIU A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DO OCIDENTE

A Educação de Infância como um campo distinto da Educação surgiu muito lentamente, no século XIX, devido a vários fatores e mudanças da organização da sociedade ocidental como a redução dos níveis de mortalidade infantil, a crescente industrialização e urbanização que alteraram as condições de vida de todos – crianças, adultos e famílias – tão bem descritas no célebre romance “*The Hard Times*” (Tempos Difíceis) de Charles Dickens e que, entre tantas coisas, alteraram a própria estrutura familiar. Por tudo isto, e também pela emergência dos novos Estados, aparece a necessidade de se formarem bons cidadãos e, aos poucos, tornou-se compensador investir cada vez mais nas crianças e respetiva educação.

A necessidade de inscrever as crianças pequenas em Jardins de Infância esteve durante muito tempo relacionada com a sua função de criar locais de guarda e de prestação de cuidados, mais do que com a função educacional ou de socialização. De acordo com Oliveira (2002), estas funções só ocorreram mais tarde, quando surgem debates sobre como educar a criança de acordo com o seu pensamento e características, sobretudo através da intervenção de pensadores como Coménio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori. É o entendimento do desenvolvimento da Educação de Infância com características particulares e como uma entidade

autónoma que influencia o desenvolvimento da criança e do “adulto emergente”, também referido por Spodek *et al.* (2002: 194):

(...) as crianças mais novas são diferentes, a vários níveis, das crianças mais velhas. Em virtude desta diferença, começou a sentir-se que a Educação das crianças mais novas deveria ser diferente da Educação das mais velhas e dos adolescentes.

Atualmente, os Modelos Curriculares da Educação de Infância estão associados a Teorias de Aprendizagem e de Desenvolvimento que, entre outros aspetos, decorreram da impulsionamento de vários estudos científicos sobre o desenvolvimento humano. Contudo, no século XIX, os primeiros modelos surgiram de um modo bem distinto. Para uma melhor compreensão do contexto atual, alguns autores e investigadores (Gomes, 1986, 1988, 1995; Cardona, 1997; Rómulo de Carvalho, 2001) evidenciam a importância que tiveram os primeiros Modelos Curriculares da Educação de Infância, tais como:

A Escola do Tricô – Fundada em França pelo pastor protestante, Jean Frédéric Oberlin, em 1769, corresponde ao que se diz ter sido a primeira instituição para a Educação de Infância. Um modelo segundo o qual as crianças rodeavam a Educadora e, enquanto esta fazia *tricô*, elas brincavam, fiavam e faziam diversas atividades à sua volta, juntamente com outras crianças mais velhas. Oberlin era ajudado por um grupo de mulheres, as *conductrices de la tendre jeunesse* e fundou a *école des plus jeunes ou commençants* que se tornou conhecida pela *école à tricoter*.

A Escola Infantil – Fundada na Escócia por Robert Owen, em 1816, corresponde a um modelo que preconizava que as crianças deveriam aprender competências básicas sem serem coagidas pela escola pois a esta atribuía-se o significado de um local apazível, oposto ao mundo industrial dos trabalhadores da cidade no qual a criança vivia em precárias condições de vida. A escola que o industrial Owen criou, junto a uma fábrica, foi uma grande instituição escolar e alcançou tanto êxito que se reproduziu, pouco depois, na abertura de escolas que adotaram o mesmo método em Inglaterra, as *infant schools* (1819) e em França, as *salles d'asile* francesas que posteriormente se passaram a designar por *écoles maternelles*, sendo que a primeira abriu em Paris, em 1826, pela ação de Jules Malet, ajudada na direção por duas religiosas. Aliás, no caso francês, estas escolas rapidamente começaram a expandir-se através da iniciativa privada – inclusive com a tradução dos manuais do criador e com o investimento na formação de mestres e mestras – mas acabaram por ser assumidas pelo Estado legalmente e por Decreto, no ano de 1848.

O Jardim de Infância de Froebel, conhecido por *Kindergarten* – Fundado na Alemanha por Friedrich Froebel, tem como base o respeito pelo desenvolvimento natural da criança que, tal qual as flores, devem florescer cuidadas. Ou seja, as crianças “(j) como as plantas são tratadas num jardim com a proteção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado dos jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas.” (Gomes, 1986: 17). Froebel criou várias escolas na Alemanha e na Suíça e foi considerado um grande precursor da educação, de tal modo que ainda é reconhecido nos dias de hoje pela sua obra e por ter criado um

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

programa de atividades e vários materiais educativos específicos para o desenvolvimento de competências nas crianças – é o material *froebeliano*, que usou para as ações de formação às «jardineiras da infância», com jogos para a educação das crianças. Efetivamente, com Froebel, o Jardim de Infância ganhou popularidade em toda a Alemanha e não só, dado que conseguiu expandir-se por outros países europeus e até pelos Estados Unidos da América. Destaca-se a Holanda, a Áustria (o primeiro país a consagrar oficialmente Froebel e a reconhecer a existência oficial dos Jardins de Infância, em 1872), a Inglaterra, a França, a Bélgica (este último cria oficialmente cursos normais para Educadoras de Infância da *école gardienne*), a Suíça, a Itália (as já existentes *scuole di piccoli fanciulli* ou *scuole delle creature* também adotam o método *froebeliano*, em 1887), a Espanha (cuja introdução de Froebel se deve sobretudo ao Reitor da Universidade de Madrid, Fernando de Castro, que criou o primeiro *Jardin de la Infancia* ou *Escuela Froebel de Madrid*, em 1879).

Posteriormente, seguindo a cronologia da História da Educação no Ocidente, no século XX assiste-se ao desenvolvimento da Educação Progressiva, da Psicologia do Desenvolvimento, da Antropologia, das Teorias Psicanalíticas e outras áreas científicas que foram surgindo com numerosos e novos Modelos Curriculares, dos quais se destacam os que se devem à ação de pedagogos como:

Maria Montessori, uma médica especialista em crianças com deficiência mental que usou e adaptou alguns dos saberes nesta área para criar a «*Case dei Bambini*», em Roma, destinada a crianças “normais” e cujo modelo implicou a adequação de materiais específicos, a preparação de espaços e a concretização de um programa educativo que respeitasse o desenvolvimento natural da criança, mas que, ao mesmo tempo, possibilitasse novas experiências e possibilidades de aprendizagens.

Decroly que criou a *École de l'Érmitage* em 1907, a qual teve igualmente extrema importância, de tal modo que ainda exerce nos dias de hoje influência sobre várias teorias da Educação de Infância de todo o mundo.

Margaret McMillan, que fundou as «*Nursery Schools*», em Londres, em 1911, como um modelo de Escolas Maternais cuja principal preocupação era fazer face às precárias condições de vida em que muitas crianças viviam na época, sem refeições decentes, sem condições de higiene e com escassez de exames e de cuidados médicos, dado que, de forma recorrente, trabalhavam a par com os adultos. Neste sentido, a particularidade destas escolas é que estavam projetadas para ter cantinas, dormitórios, quartos de brinquedos, hortas, jardins com árvores e animais, recreios com equipamentos para brincar e demais espaços adequados para satisfazer as necessidades das crianças a todos os níveis (alimentação, exercício físico, higiene, assistência médica e ar puro), segundo um modelo educativo que valorizava de modo especial a aprendizagem sensorial e a decorrer frequentemente ao ar livre. Diga-se, um modelo de escola inovador, pois, além do citado, também apostava na criatividade, imaginação, vertente lúdica e autonomia da criança para fazer descobertas e resolver os seus problemas.

Sobre o desenvolvimento posterior das ideias destes autores, é de salientar a ação de Rousseau e Pestalozzi, que tornaram a Suíça a pátria da Pedagogia que, entre outras novidades,

fez surgir a «*Maison des Petits*», anexa ao Instituto de Rousseau criado por Claparède, em 1912, onde vários estudiosos adaptaram os métodos de Froebel, Montessori e Decroly que rapidamente se propagaram e vieram a influenciar a Educação de Infância em vários países ocidentais, nomeadamente em Portugal.

1.4. – BREVE ABORDAGEM SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Para compreender e melhorar a Educação de Infância das crianças dos dias de hoje, de forma empenhada, fundamentada e responsável, é fundamental que nos debrucemos sobre o seu passado, para conhecer como tudo começou e de que modo esta se foi estruturando. Ou, como diz Cardona (2006), perceber as atuais características do Sistema Educativo Português e a subjacente evolução histórica, implica compreender os princípios, as finalidades e as estruturas institucionais criadas para a sua concretização, bem como a relação com o contexto social e económico em que estão inseridas.

De acordo com Correia (1996), a crescente importância atribuída à Educação em Portugal, sente-se especialmente no século XVIII, com a reforma do ensino promovida pelo Marquês de Pombal que marcou o início de uma intervenção estatal e implementou a institucionalização do Sistema de Ensino segundo um sistema moderno que fez surgir espaços educativos especializados e separados do mundo familiar e do trabalho, que contribuíram para a compreensão e a proteção das crianças, por exemplo do trabalho infantil. Foi neste contexto histórico que surgiu a criação do Colégio dos Nobres, da Aula de Comércio e, depois, do Colégio Real de Mafra, já destinado às famílias que não eram nobres de linhagem. Seguiu-se, em 1755, a criação da Real Casa Pia de Lisboa, intimamente ligada ao combate à marginalidade e mendicância, ou, com funções militares, a Academia Real da Fortificação Artilharia e Desenho e a Academia Real da Marinha, respetivamente em 1790 e 1796. Finalmente, dá-se a criação da Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto, pela Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro. Sintetizando, todas estas instituições educativas do Governo de Portugal se destinaram à preparação profissional e obtiveram relativa importância na História da Educação no contexto nacional, entre as quais destacamos a última instituição referida porque foi a que veio a dar origem, mais tarde, à Escola Politécnica do Porto cuja ação educativa permanece até aos dias atuais. Efetivamente, esta instituição consagrada, já o era em meados do século XIX, com a reforma do Ensino Superior realizada pelo Ministro Passos Manuel que introduziu modificações significativas no campo do Ensino Técnico e da Formação Profissional, bem como dos Liceus e das Universidades.

Segundo Bairrão *et al.* (1990), a Educação em Portugal foi impulsionada no século XIX, estando associada ao desenvolvimento das zonas urbanas e a uma maior industrialização que facilitou o acesso da mulher ao mundo do trabalho e à consequente procura de uma estrutura de apoio para os filhos e para o novo modo de funcionamento da família. Isto é, na realidade, esta dimensão da Educação de Infância à escala nacional foi uma resposta organizativa e de natureza social influenciada pelo movimento industrial e pelas profundas alterações que a industrialização gerou na vida familiar e na sociedade em geral. Um dos primeiros grandes momentos da História da Educação de Infância em Portugal aconteceu ainda durante a Monarquia, sabendo que os primeiros Jardins de Infância datam de 1834 e que correspondiam a instituições de iniciativa privada destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas. Antes

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

desta fase há talvez apenas um aspeto particular assinalável na Educação, embora não respetivo à infantil, que é a primeira nomeação de um Ministro da Instrução Pública⁴, em 1913.

Com base nas obras de diversos autores, como Bairry (2005), Cardona (1997), Carvalho (1996) e Gomes (1986) e atendendo aos primórdios da Legislação sobre a Educação de Infância em Portugal, podemos destacar outros grandes momentos na evolução da Educação em Portugal:

1834 é o ano da expulsão das Congregações Religiosas, sob orientações de D. Pedro IV, e em que foi constituída a *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa* que, entre 1834 e 1897, utilizou conventos e edifícios antigos para fazer as *Casas de Asilo*. Muitas destas casas ainda perduram hoje como Jardins de Infância. Na época, de acordo com Gomes (1986: 20), estas casas serviam para “dar proteção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à idade de nove, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os seus filhos ao abandono”. Tais estatutos foram aprovados por Decreto de 3 de Novembro de 1852 e por Alvará de 10 do mesmo mês, num período que correspondeu à Monarquia Constitucional.

1870 é a instauração na cidade de Coimbra do Ministério da Instrução Pública, uma medida assinalável, porque, pela primeira vez em Portugal, passou a existir um organismo totalmente dedicado a assuntos da educação (instrução primária, secundária e superior, incluindo, também, academias, bibliotecas, imprensas, jardins botânicos, observatórios, museus), algo fundamental para impulsionar a educação no país, qualificando e generalizando mais o ensino. Também outra medida da década de 70 do século XIX foi a publicação do “Anuário Estatístico do Reino de Portugal”, cuja função foi fornecer, com relativa periodicidade, informações concretas e sistematizadas sobre o panorama pedagógico no nosso país relativamente ao número das escolas existentes, dos professores em exercício, do grau de analfabetismo da população, dos valores de frequência escolares, entre outros dados e notícias sobre questões educativas (Carvalho, 1996: 599-613).

A 2 de Maio de **1878**, o artigo nº 68 da Carta de Lei determina que “As juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promovam a criação de asilos de educação, como auxiliares de escola primária, para acolherem crianças de três a seis anos” (Gomes, 1986: 22). Estes asilos de educação, ao contrário dos asilos já referidos e que corresponderam a fases anteriores, tinham intuítos mais pedagógicos que sociais e eram fruto da iniciativa privada, muito embora auxiliados por verbas do Governo.

Em **1880**, por influência do considerado político e deputado Rodrigues de Freitas, foi publicado o artigo nº 18 da Carta de Lei de 11 de Junho que refere a “criação e auxílio para estabelecimento de jardins de infância” pois passou a considerar-se necessário que as crianças recebessem, antes de atingirem a idade da escola, “educação própria e consentânea com as suas faculdades físicas e morais”.

Em **1881**, o Governo Civil de Lisboa destina uma verba muito avultada e a Câmara Municipal de Lisboa disponibiliza terreno para a criação do «jardim de infância modelo»

⁴ António Joaquim de Sousa Júnior enquanto Ministro exercia, também, a profissão de médico.

ou “a nova escola Froebel”, o que implicou outros investimentos importantes, por exemplo para a construção do *chalet* ou para trazer professoras do estrangeiro e enviar professoras portuguesas para o estrangeiro, com o objetivo de estas estudarem e poderem, posteriormente, pôr em prática o moderno sistema *froebiliano* em Portugal, bem como para poderem instruir outras professoras em território nacional. Uma consequência relevante deste processo foi o aparecimento, no ano seguinte, do primeiro Jardim de Infância em Portugal.

A 21 de Abril de **1882**, decorreu a inauguração solene, por ocasião do centenário de Froebel, daquele que foi verdadeiramente considerado como o primeiro Jardim de Infância fundado em Portugal – conhecido como a “universidade da meninice” – que em dez anos foi frequentado por 2932 crianças de ambos os sexos, divididas por escalões etários em quatro classes. É também em 1882 que foi criada a Associação das Escolas Móveis de João de Deus, uma associação de Escolas Maternais, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas cujo objetivo era instruir crianças entre os três e os sete anos de idade de acordo com a pedagogia e obra de João de Deus Ramos, um conceituado pedagogo português. Esta Associação de Escolas veio, depois, a difundir o seu modelo de escolas e pedagogia por todo o país e ainda hoje mantém a sua atividade educativa. Inclusivamente, ainda existe aquele que foi o primeiro Jardim-Escola João de Deus, construído na cidade de Coimbra junto ao Jardim Botânico, com a colaboração e o entusiasmo do Município, mas que contou, também, com a iniciativa privada de muitas personalidades da sociedade civil (Gomes, 1986: 51-52).

Em **1894**, a Reforma de João Franco, o então Ministro do Reino, determinou, embora com grande cautela, a possibilidade de existirem algumas classes infantis em Lisboa, no Porto e noutras “*povoações importantes*”.

Em **1896**, sob o ponto de vista legislativo, é aprovado um importante Decreto⁵ que defende que as “escolas infantis” que recebam crianças entre os três e os seis anos sejam destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, procurando favorecer o desenvolvimento físico, prestar-lhes cuidados de asseio e saúde, promover exercícios de educação intelectual e moral, “incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las” (artigo 88.º) sendo que “cada escola infantil tem uma professora e tantas monitoras ou ajudantes (habilitadas com formação e diploma) quantos forem os grupos de vinte crianças com frequência regular” (artigo 90.º).

Em **1901**, são criadas as Escolas Infantis destinadas a crianças entre os 4 e os 6 anos por Hintze Ribeiro⁶.

Em **1911**, um ano após a proclamação da Primeira República, ocorre a Publicação do Decreto de Lei de 29 de Março de 1911, uma medida que impulsionou a Educação Infantil ao legislar sobre o Ensino Infantil, o Ensino Primário e, também, o Ensino Normal. De acordo com este Decreto, que procurou recriar as Escolas Infantis e conferir-lhes um certo conforto de pormenores, partiu-se do princípio de que o objetivo do Ensino

⁵ Decreto nº 141, aprovado em 18 de Junho de 1896, no «diário do governo» de 27 de Junho de 1896.

⁶ Foi um dos políticos portugueses mais dominantes no período que correspondeu à fase final da Monarquia Constitucional.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Infantil, é “(...) a Educação e Desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” realizada “na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambos harmonizar-se na orientação a dar”. Surgiu, desta forma, a par da educação familiar dada em casa, um ensino infantil, facultativo e gratuito, por meio de um corpo docente que era composto apenas por elementos do sexo feminino, professoras diplomadas pela Escola Normal, que entre várias coisas faz a “preparação para o ensino primário”, com vários conteúdos de vocabulário, escrita, história, geografia e “intuitos morais e patrióticos”; ministrado em escolas infantis instaladas em edifícios próprios, construídos em terrenos vedados e com espaço para plantações, recreios e jogos ao ar livre, salas amplas, balneários e dormitórios. Ou seja, observa-se uma preocupação clara com o funcionamento da Escola Infantil e a sua ligação à educação familiar, através de um carácter maternal em harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, a robustez e a precocidade ou não na aprendizagem. O Ensino Infantil surge como uma preparação para a Escola Primária, mas com características diferenciadas. Sobre a legislação⁷ relativa à educação durante a Primeira República, e demonstrando que assumidamente este foi um período de franca valorização do domínio da Educação de Infância, achamos conveniente transcrever os seguintes excertos de artigos do referido decreto: i) “Nenhuma escola infantil se poderá fundar sem ter anexo um terreno arborizado e preparado (j) a fornecer-lhes noções de jardinagem e horticultura” (art.6.º); ii) “(...) as salas das escolas deverão ser forradas a ardósia (j) aproveitando a professora para lhes inculcar o gosto pelo desenho e os hábitos de observação” (art.7.º); iii) “As salas serão espaçosas, com excelente disposição de luz, ventilação e exposição” (art.8.º); iv) “Os leitos serão de fácil limpeza e muito ligeiros” (art.9.º); “Deverá haver lavatórios (j) e um balneário com tudo o que for necessário para que as crianças possam tomar na escola os seus banhos de limpeza” (art.10.º); v) “(...) quando a escola não tiver anexa uma cantina, haverá uma cozinha com fogão e o material necessário para (j) aquecer ou preparar as refeições” (art.11.º); vi) “Estas escolas serão inspecionadas” (art.15.º); vii) “Nenhuma criança poderá ser admitida à frequência (j) sem se apresentar com atestado médico que prove ser vacinada” (art.17.º); viii) “A família da criança deverá receber no acto da matrícula um certificado da admissão” (art.19.º).

Outro notório resultado acerca das novas medidas educativas foi o combate ao analfabetismo e o cada vez maior rigor no recenseamento das crianças, bem como na educação e no ensino que, de acordo com o autor Bairry (2005), correspondeu à fase em que, efetivamente, surgiu a legislação que permitiu definir os fundamentos da Educação Pré-Escolar, incluindo um Programa com Objetivos de carácter desenvolvimental e, ainda, instituir e qualificar os docentes. Sabemos, contudo, que este esforço educativo, inserido no contexto das precárias condições económicas do país e a enorme instabilidade política, não permitiu ter o alcance que se preconizou inicialmente. Isto é, esta época que correspondeu à Primeira República foi de abundante produção, legislação e deu grande protagonismo à Educação de Infância e, paralelamente, ao projeto do ensino infantil oficial, porém a desenvolver-se de modo diferente do referido ensino particular que correspondeu aos dinâmicos Jardins-Escola de João de Deus, criados pelo filho do poeta homónimo (Carvalho, 1996: 667-669) e que se mantém em atividade.

⁷ Decreto de 29/03/1911.

Em **1919**, o Ministério da Educação procede à Reforma do Ensino e da Educação da Infância que, a partir de então, passa a integrar o Sistema Oficial de Educação.

Em 1926 Portugal inicia um regime político de ditadura que limita muito a educação e a formação e profissionalização dos docentes. Todavia, em **1928**, o Governo de Portugal, através do Ministro Duarte Pacheco, refere que as «escolas infantis» existentes são modelos importantes a manter e a multiplicar, de forma diferenciada pedagogicamente das «escolas primárias», dado ter sido considerado que este modelo correspondia a uma necessidade social e uma aposta científica para favorecer o desenvolvimento das crianças. É assim que surge o Decreto n.º 16.037, de 15 de Outubro de 1928, que vem remodelar o Ensino Normal e Primário e que decreta a existência de Escolas de Magistério específicas para ministrarem os Cursos de Formação de Professores do Ensino Infantil distintos dos Cursos para Professores do Ensino Primário, com a duração de quatro anos, cujo funcionamento foi apenas nas grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra.

Entre **1930 e 1931**, a Junta de Educação Nacional enviou algumas alunas com o Curso do Magistério Infantil e experiência em Educação Infantil, como bolsseiras⁸ para cidades europeias como Genebra, Paris, Bruxelas e Roma, com o objetivo de aprofundarem os seus conhecimentos nas matérias da Educação de Infância, tendo em vista, posteriormente, virem a ser nomeadas Inspetoras do Ensino Infantil. Entre estas destacamos a atividade notável da pedagoga e inspetora das classes infantis oficiais, Irene Lisboa⁹.

Mais tarde, em **1937** recua-se um passo no desenvolvimento da História da Educação de Infância com a extinção do Ensino Infantil Oficial, numa fase que ficou historicamente conhecida como o período do “Estado Novo” e que correspondeu a um regime político de Ditadura – Governo de Salazar – que durou até ao ano de 1968. Então, por despacho do Ministério da Educação e sob o pretexto de ser diminuta a importância da Educação Infantil, esta passou a restringir-se apenas ao carácter assistencial das Misericórdias ou de algumas instituições privadas supervisionadas pela Inspeção Geral do Ensino Particular e Cooperativo que, gradualmente, foi alargando a sua oferta no âmbito da Educação Pré-Escolar (Bairry: 2005). Logo, a Educação Infantil deixou de ser um serviço oficial do Ministério da Educação e, perante tal contexto, as «escolas infantis» foram sendo maioritariamente extintas, passando a imperar o conceito da Educação da Infância como uma missão e uma responsabilidade das mães e da família, pelo que as instituições educativas não seriam necessárias senão no caso de algumas particulares, para

⁸ Destacamos o desempenho profissional e a autoria de vários Relatórios e Publicações de duas destas bolsseiras que foram nomeadas inspetoras: Irene Lisboa e Ilda da Ascensão Moreira. Estas duas importantes personalidades para o desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal, terão frequentado durante esta época importantes locais como: a «Maison des Petits» anexa ao Instituto Rousseau; escolas maternas em Paris; «jardins d'enfants» em Bruxelas; Centro Decroly na Escola de l'Ermitage, em Bruxelas; Curso Internacional Montessori; Curso de Férias no Instituto das Ciências da Educação.

⁹ Irene Lisboa, durante a estadia em Genebra teve a oportunidade de conhecer Jean Piaget e Claparède e, depois de regressar a Portugal, tornou-se Inspectora Orientadora do Ensino Primário e Infantil e escreveu várias obras sobre assuntos pedagógicos, celebrizando-se à época pelo seu dinamismo e pelas suas ideias avançadas.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

darem continuidade à Educação Pré-Escolar como aconteceu, por exemplo, com os Jardins-Escolas de João de Deus¹⁰.

Em 1936 foi criada, na cidade de Coimbra, a *Escola Normal Social*, autorizada no âmbito do quadro dos estabelecimentos de ensino particular com o objetivo principal de preparar alunas para as suas obras de assistência materno-infantil, surgindo, assim, um curso de especialização que abrangia as funções de Educadoras de Infância e que se designou de *Enfermeiras-puericultoras visitadoras de infância*. Entre 1936 e 1970 foram criadas 25 *Casas da Criança*, num contexto de Serviço Social que surgiu na cidade de Coimbra por iniciativa do Professor Bissaya Barreto¹¹, que na época desenvolveu uma obra social notável de proteção à grávida e à criança, da qual surgiram várias instituições educativas, de saúde e sociais, sendo que muitas ainda funcionam de forma dinâmica e atualizada, dando continuidade à obra deste homem que indiscutivelmente deixou a sua marca na história da Educação de Infância em Portugal.

A **década de 50** corresponde ao progressivo aumento do número de escolas infantis e é uma fase marcada pela criação de duas Escolas Particulares destinadas à Formação de Educadoras de Infância que resultaram de movimentos católicos. Esta é, ainda, uma década marcada pela criação do Instituto de Educação Infantil, em 1954, resultado da atividade da Associação de Educação de Infância¹², que formou centenas de Educadoras de Infância em Portugal.

Na **década de 60** dá-se início à criação de Classes Infantis de Pré-Primária e, também, à criação de Escolas de Educadoras de Infância, em Coimbra (Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação) e no Porto (Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti). Esta última, situada no norte de Portugal, vencendo todos os obstáculos da época em que foi criada até ao momento atual, continua com a sua missão de formar Educadoras e Educadores de Infância. Ainda nos anos 60, simultaneamente ao maior acesso da mulher à Universidade e ao mundo do trabalho, foram surgindo i) Creches e Jardins de Infância impulsionados pelo Ministério da Saúde, num serviço assistencial de apoio às famílias e ii) como alternativa educativa, aparece o

¹⁰ João de Deus foi um grande pedagogo e poeta português que, conjuntamente com o filho, João de Deus Ramos, desenvolveu um método de iniciação à leitura (no início do século XX, época em que Portugal era um país com cerca de 75% de analfabetos) que ficou conhecido pelo “Método João de Deus” e deu origem à fundação de Escolas Móveis e de uma rede privada de Jardins de Infância que ainda hoje existe. Atualmente, continua muito ativa a primeira Escola João de Deus, criada na cidade de Coimbra, em 1910, entre outras pelo país. Existe ainda, também, a Escola Superior de Educação João de Deus com uma oferta de Educação Superior constituída por Licenciaturas, Mestrados e Ações de Formação nas áreas da Educação.

¹¹ Fernando Bissaya Barreto (1886-1974) foi Prof. Catedrático na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, médico cirurgião, humanista e filantropo, reconhecido pela inovadora obra social e pelo apoio a pessoas de classes mais desfavorecidas. Todas as Casas da Criança que criou tinham Creche, Jardim de Infância e Consultório Médico, com um ambiente muito higiénico e cuidado, onde os serviços básicos, educativos, de vigilância e saúde eram gratuitos. Criou uma Fundação à qual deu o seu nome e doou todos os seus numerosos bens, com o intuito de que a sua obra se perpetuasse, algo que aconteceu e se mantém em vigor, com várias instituições em atividade e diversas áreas de intervenção: educativa, social, cultural e de formação profissional.

¹² Associação de Educação de Infância, cujos estatutos foram aprovados por despacho ministerial a 11 de Maio de 1954, num suporte jurídico que permitiu que esta fosse subsidiada pelo Estado. Esta Associação, extinta em 1976, teve como grande objetivo promover o estudo e a difusão da Pedagogia Infantil em Portugal.

“Serviço de Amas” e de “Creches Familiares”. Concluindo, uma década profícua que se eleva, em 1964, com a Assembleia Nacional a defender como indispensável o Ensino Pré-Primário no Plano da Educação Nacional.

Em 1971 a Educação Pré-Escolar é reintegrada no Sistema Educativo e, dois anos mais tarde, em 1973¹³, surge a Lei da Reforma do Sistema Educativo, com Marcelo Caetano¹⁴ no final da governação da época do Estado Novo que corresponde a uma certa abertura do regime ditatorial que então vigorava. Na realidade, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, fez com que, de novo, a Educação Pré-Escolar passasse a integrar o Sistema Educativo Português. É, ainda, nesta fase de grandes mudanças que surgem as primeiras escolas públicas de formação de educadoras e é, também, quando a Direção Geral do Ensino Básico cria e supervisiona novos estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar, dependentes do Ministério da Educação, ao mesmo tempo que supervisiona a orientação pedagógica dos Jardins de Infância com fins lucrativos. De tal modo que, em 1973, os Serviços do Ministério da Saúde e Assistência já contavam com 430 Infantários e Jardins de Infância em funcionamento, garantindo a assistência e a educação a cerca de 30.000 crianças.

Em 1974 como resultado de um período de forte contestação contra o governo do Estado Novo, dá-se um movimento político – a Revolução de 25 de Abril – que foi uma marca inegável de rutura na sociedade portuguesa com consequências na educação e a vários níveis, dado que, é a partir daí que Portugal passa a viver sobre um regime de democracia. No período conhecido por pós “revolução dos cravos”, foram prioritários os problemas sociais e a educação passou a ser considerada como a principal via para alcançar o socialismo, pelo que se observa uma nova conceção socioeducativa na política para a infância. Surge assim a necessidade premente de assegurar a guarda das crianças em virtude da maior emancipação da mulher que passou a exercer um papel na sociedade cada vez mais ativo e a ter maior facilidade no acesso ao trabalho.

Em 1975, a UNESCO elabora um Relatório¹⁵ sobre a realidade da Educação em Portugal que menciona a necessidade de expandir a Educação Pré-Escolar (sobretudo entre os 4 e os 5 anos) e de se criarem Escolas de Formação em Educação e Grupos de Trabalho de Educação Pré-Escolar. Este relatório está na origem da primeira proposta para se implementar a Rede Pública do Pré-Escolar em Portugal, através do Projeto de lei de 14/05/75 que visa o “desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança” e prevê que se façam protocolos com as autarquias, nomeadamente para a cedência de instalações e equipamentos; muito embora só três anos depois seja concretamente publicado o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da Rede Pública do Ministério da

¹³ Estas medidas legislativas no final do período do Estado Novo ocorreram durante a Reforma do Ministro Veiga Simão, no entanto, o número de instituições existentes da rede institucional continuava muito reduzido e insuficiente perante as necessidades de ordem social, pelo que a articulação com a iniciativa privada e a Segurança Social continuou a ser imprescindível e, efetivamente, só muito mais tarde se começa a valorizar a função educativa.

¹⁴ Marcelo Caetano pertenceu ao regime salazarista e foi o último Presidente do Conselho do Estado Novo, derrotado com a Revolução de Abril de 1974.

¹⁵ UNESCO, *Para uma política da educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982 (33).

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Educação¹⁶. Também neste ano, o Grupo de Trabalho do qual fez parte João dos Santos¹⁷, expõe várias necessidades educativas nacionais e propõe a criação do Instituto para a Criança¹⁸, como uma instituição importante para apoiar a maternidade e a infância. Tudo isto numa conjuntura da valorização da mulher simultânea à da criança e da Educação de Infância que fica consolidada com a publicação de legislação que defende a “ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades”¹⁹.

1976, é o ano do reconhecimento dos Direitos de Igualdade de todos os Cidadãos, sem discriminação de sexo, idade, religião e demais condições, numa equidade que foi fundamental para o estatuto da mulher, mas também para a maior exigência que desta perante a educação dos filhos. É assim, neste contexto, que é criada a Comissão Interministerial para a Educação e Protecção à Infância (CIEPI)²⁰ para definir políticas globais e fomentar mudanças, de que é exemplo o aumento do número de instituições de Educação de Infância e de Escolas de Formação para Educadores de Infância (Bairry, J.: 2005) de inegável importância, tendo em conta que, nos períodos de contestação, muitos dos Cursos de Educação privados em funcionamento cessaram atividade em 1974, continuando apenas na Escola de Educação João de Deus (que foi a primeira a escola a formar Educadores de Infância em Portugal, desde 1920 até ao momento atual) e na Escola de Educadores de Infância de Lisboa Maria Ulrich.

Em Dezembro de **1978**²¹, é publicado o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições de Rede pública do Ministério da Educação e no ano seguinte, **1979**, foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância (Decreto-Lei nº 543, de 31 de dezembro de 1979) que regulamenta a Educação Pré-Escolar, as normas de funcionamento e os Direitos e Deveres dos Profissionais da Educação.

Em **1982**, surgem as Escolas Superiores de Educação (ESE) com os primeiros Cursos para Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico (Primário) que tinham a duração de três anos e conferiam o grau de bacharelato.

Em **1986**, a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE) trouxe uma lógica de mercado comum que extravasou os laços económicos e veio impulsionar um grande desenvolvimento da Educação e da Formação Profissional dos cidadãos portugueses, agora cidadãos europeus com lógicas de exigência e vivência

¹⁶ Decreto-Lei n.º 786/78, de 30/12/1978.

¹⁷ Médico e psicanalista português que foi cofundador da Sociedade Portuguesa de Psicanálise, investigador em Psicologia Genética e considerado um supramundo na área da psicopedagogia. O seu interesse científico e prático focou-se essencialmente na criança e nos problemas e nas perturbações específicas do ensino especial que o celebrizaram, de tal modo que ainda possui atualmente muitos seguidores do seu trabalho e da sua obra.

¹⁸ Instituto de Apoio à Criança (IAC) – criado em 1983.

¹⁹ Decreto-Lei n.º 203/74, de 15/5/74, in Gomes (F.), A educação infantil em Portugal, Coimbra, INIC, 1986 (118).

²⁰ Resolução do Conselho de Ministros de 13/2/76.

²¹ Decreto-Lei n.º 386/78, de 6/12/1978.

comuns. É neste ano que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo que reconhece aos educadores e professores o direito à formação contínua, muito embora só em 1992 esta viesse a ser efetivamente institucionalizada.

Em **1988**, entram em funcionamento as Direções Regionais de Educação e começa a verificar-se uma maior homogeneidade nos diferentes níveis de ensino. Logo depois, em **1989**, a Reforma Educativa vem confirmar a integração no Sistema Educativo da Rede Pública do Pré-Escolar que acarreta grandes investimentos, mas delega, também, grande parte desse papel em instituições de educação privadas. Por fim, em **1990**, ocorre a publicação dos estatutos da carreira docente que vieram definir a existência de uma carreira única e uniformizaram os direitos e as condições de trabalho dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em **1995**, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social faz algo decisivo para o culminar do desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal e que foi a Expansão da Rede Pública de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar a nível nacional, com o objetivo de proporcionar ao maior número possível de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade (ou o correspondente à idade de entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico) o acesso à Educação Pré-Escolar, definindo padrões de qualidade e conciliando as dimensões educativa e social neste nível da escolaridade. Com efeito, a Expansão da Rede Pública EPE fez um grande investimento nos Jardins de Infância oficiais; porém, o Estado também disponibilizou incentivos financeiros a instituições privadas com a finalidade de alargar a oferta de salas do Pré-Escolar a todo o território nacional. Ainda neste ano, o Parecer nº 2/95, de 09/08/95, do Conselho Nacional de Educação veio reforçar a necessidade de mudança qualitativa da Educação de Infância através de um “enquadramento normativo e organizacional global”. Isto é, que o Ministério da Educação assuma a tutela pedagógica da rede institucional, da formação de educadores e proceda à definição bem explícita das normas de funcionamento a que este nível de ensino passará a obedecer.

Em **1997**, a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro de 1997) emerge como um resultado da Expansão da Rede Pública do Pré-Escolar e passa a ser entendida como uma referência para o desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal, definindo a distinção entre a componente letiva e a componente social de apoio à família. Em seguida e em seu complemento surgem as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE – criadas pelo despacho 5220/97, de 4 de Agosto de 1997) para o desenvolvimento curricular da Educação Pré-Escolar, como um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos que servem para apoiar os Educadores de Infância.

Em **2007**, dá-se início à possibilidade dos cursos de mestrados integrados em Educação (Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, numa proposta formativa decorrente da alteração da lei portuguesa, de acordo com o Decreto-Lei 43/2007, de 2 de fevereiro) com o principal objetivo de conferir e qualificar a habilitação profissional aos docentes. Ou seja, uma formação que pretende promover o desenvolvimento de competências de educação, investigação e reflexão sobre os contextos profissionais e que é legalmente necessária ao exercício da docência, de acordo com o novo Regime Jurídico

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

de Habilitação para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

À luz da História da Educação em Portugal, não podemos deixar de mencionar a existência de mais alguns exemplos de relevo no contexto nacional, como é o caso do papel da Igreja e da Educação Religiosa e Missionária que, em diferentes épocas e contextos, tiveram uma atividade educativa relevante, nomeadamente através da Companhia de Jesus (também designados pelos Colégios dos Jesuítas), tendo em conta a ação assistencial e educacional e o modo imenso como esta instituição religiosa se expandiu por Portugal e mais além, nos territórios ultramarinos portugueses durante a época colonial, com especial destaque no Brasil. De acordo com Franco (1999), independentemente dos Jesuítas terem vindo a ser mais tarde acusados por alguns grupos de intelectuais e de anticlericais como os responsáveis pelo atraso e o obscurantismo do nosso país face a outros países europeus considerados como evoluídos, a verdade é que, independentemente destas críticas às suas ideologias pedagógicas, estes manifestaram ao longo dos tempos uma forte ação cultural e educativa face a alunos e a professores, pela produção de compêndios e, sobretudo, pela criação de escolas, colégios, escolas de música e até de Faculdades de Teologia e Filosofia, muitas em pleno desde o século XVI. Na sequência de tal, a dado momento o papel dos Jesuítas estendeu-se também à Escola Infantil que consideraram pertinente quer sob o ponto de vista social, quer sob o ponto de vista pedagógico. Assim, foi com forte preocupação pedagógica que os Jesuítas tiveram a intenção de acolher as crianças enquanto os pais trabalhavam, não apenas para as assistir, mas também para lhes estimular o seu desenvolvimento afetivo, intelectual, social, moral e ético. Foi assim que foram surgindo as primeiras Escolas de Educação Infantil, sobretudo nos meios urbanos de que é exemplo a cidade do Porto. Atualmente e de acordo com a liberdade no ensino, continua a haver espaço para que estas instituições de ensino particular religioso desenvolvam a sua ação educativa dado que, apesar da sua feição católica, continuam permanentemente a refletir e redefinir os seus métodos pedagógicos e os seus objetivos, procurando acompanhar como todas as demais instituições privadas ou estatais escolares, os sinais dos tempos e os novos desafios (Franco, 1999: 162-175).

Sintetizando, considera-se que, relativamente à história mais recente da Educação de Infância em Portugal, é a partir do ano de 1995 que, à semelhança do que já vinha a acontecer na Europa e em quase todo o mundo, se foi assistindo a uma gradual maior atenção e a um maior investimento de verbas para a Educação Pré-Escolar, de tal modo que aos poucos esta passou a ser considerada vital e um fator de desenvolvimento socioeconómico, começando-se mesmo a fazer correlações entre os resultados pré-escolares e os escolares subsequentes, apontando-se para um maior sucesso no percurso escolar das crianças que frequentam o Pré-Escolar. Segundo Castilho (1999: 23-24), diversos estudos atuais, como os de Weikart e Katz, revelam que estamos perante uma «Universalização do Pré-Escolar» pois o fenómeno em que vivemos e chamamos «globalização» saltou da esfera inicial dos negócios, nos anos 80, e invadiu zonas geográficas cada vez mais vastas e todas as áreas de atividade, incluindo as culturais e as educativas, afirmando:

Entre outras coisas, os estonteantes progressos das tecnologias da comunicação foram determinantes para a abertura de fronteiras e a instalação da lógica da livre circulação de produtos, serviços, capitais e recursos humanos (j) independentemente da

origem, determinando assim a globalização (...) em todas as áreas da vida em sociedade
(j) .

Nos anos 80, o impulso das Ciências da Educação gerou vários estudos no domínio da Criança e da Educação da Infância, muito embora posteriormente estes se tenham alargado a outras idades. Nesta década, a dado momento, foi criado legalmente um Grupo de Trabalho nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Coimbra e Porto, com fins de ensino, investigação científica e extensão cultural nos domínios da Educação²². Assim, a verdade é que as Ciências da Educação vieram estimular a multidisciplinaridade e assumiram-se como um fator de diálogo científico e de inovação que promove profissionalmente os docentes e a intervenção educativa em geral e não apenas a que está limitada à sala de aula ou de atividades. Foi neste âmbito que se criaram espaços próprios para ações de formação no âmbito da formação contínua de docentes que tinham, também, o objetivo de lançar e apoiar Projetos de Investigação e de Inovação Educacional. Esta é, ainda, a fase em que surge o alargamento do espaço da educação a outros atores como pais, autarquias, comunidades locais, entre outros. Por exemplo, o autor Nóvoa (1991, citado em Stoer, 1991), quando se refere aos professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? – afirma que “No campo da educação não pode ser autorizada uma «visão reducionista» que restringe o âmbito da ação do professor, mas também não deve ser fomentada uma «visão lírica» que impede uma atuação competente e operacional do professor.” (Nóvoa: 126).

À importância dada à Educação Pré-Escolar como a base da educação contínua prosseguiu, a partir do ano letivo de 1987/88, com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, num alargamento da escolaridade que de seis anos de frequência escolar (do 1º ano até ao 6º ano de escolaridade do Ensino Básico) passou a incluir mais três anos, passando a escolaridade básica a ser até ao 9º ano de escolaridade. Outra grande novidade é que a Educação Pré-Escolar passou a considerar-se como um ponto de partida fundamental para o percurso e o sucesso na educação, pelo que ocorre a inclusão de muitas salas de Jardim de Infância em Escolas de Ensino Básico.

Nos anos 90, diversas políticas e normativos reguladores da Educação Pré-Escolar surgiram em Portugal como estratégias fundamentais e, neste sentido, foi aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que considerou o Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica e permitiu alargar a taxa de cobertura de educação de crianças desta faixa etária, com o objetivo de criar mais e melhores condições para o sucesso educativo. Assim se dá o aumento da oferta disponível pública e privada, através da Expansão da Rede Pública do Pré-Escolar a todo o território nacional, de acordo com as múltiplas necessidades verificadas, numa oferta diversificada e de acordo com as circunstâncias locais e de outra natureza. Tal culmina, nos dias de hoje e de acordo com a Sociologia da Educação ou as Ciências da Educação, com a chamada institucionalização do Sistema Educativo, tendo em conta que este passou a englobar todo o tipo de escolas – estatais ou privadas; tradicionalistas ou progressistas; com ou sem fins lucrativos – promovendo uma educação formal controlada pelo Estado que defende que a educação é um direito de todos os cidadãos portugueses, mas também uma obrigação e um dever de uma escolaridade a cumprir. Aliás, a propósito da criação de Creches, Jardins de Infância e de Escolas Públicas, como refere Sarmento (2005: 367-368) a construção

²² Decreto-Lei nº 529/80 de 5 de Novembro.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

da infância correspondeu à separação do mundo dos adultos e à institucionalização das crianças num movimento que não deixou de se expandir continuamente, com extensão no espaço-mundo e generalização progressiva, bem como o alargamento de anos de escolaridade e de tempo efetivo de frequência, culminando numa infância global por meio da universalização de estatutos e direitos até no âmbito do Direito Internacional.

Ainda no que se refere ao contexto da Educação Pré-Escolar em Portugal, o ex-Ministro da Educação Guilherme de Oliveira Martins, afirmou que, desde 1995, a Educação Pré-Escolar se tornou uma prioridade política educativa e um fator de desenvolvimento da sociedade portuguesa e, neste sentido, e como indicado pelo Ministério da Educação (2000: 3) é essencial garantir que em todos os estabelecimentos que integram a Rede Nacional de Educação Pré-escolar haja:

(...) a devida articulação entre a dimensão educativa e a dimensão de apoio social à família (j) um factor insubstituível do processo de aprendizagem, como primeiro passo da educação básica e como modo de concretizar o objectivo da UNESCO de educação de qualidade para todos.

Sobre a expansão da oferta da Educação Pré-Escolar, apesar da taxa de cobertura ter uma cada vez maior representação de crianças dos diferentes grupos etários, entre os três e os seis anos de idade, o caso português, que não é único no Ocidente, revela que dentro deste grupo alargado há uma maior representatividade de crianças pertencentes a grupos etários mais velhos, mais próximos da idade da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (seis anos), a frequentar o Jardim de Infância devido às condições e critérios de acesso privilegiarem a entrada destas no momento da inscrição nos Jardins de Infância da Rede Pública.

Na educação a palavra “inovação” tornou-se usual e uma referência para quase todos os modelos curriculares da atualidade, com as suas significações múltiplas de “mudança, renovação, evolução ou reforma” (Correia, 1994). A inovação educacional é a grande novidade nos contextos educativos, fruto de uma nova atitude investigativa que permite renovar a ação dos educadores e dar passos qualitativos nos sistemas que estão permanentemente em transformação, de acordo com os ritmos de mudança acelerados dos nossos dias. Ainda sobre o panorama português atual, há que destacar a ação do Ministro e Professor Universitário Mariano Gago²³, que deixou uma marca importante na inovação da Educação, sobretudo ao nível do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, cujos horizontes chegaram ao Pré-Escolar a partir do momento em que conseguiu angariar maiores investimentos para a área da investigação que, por sua vez, financiaram vários estudos na área das Ciências Sociais cujas transformações e inovações permitiram dinamizar projetos, *curricula*, programas e outros aspetos fundamentais para todo o sistema educativo, num ritmo veloz de procura de uma

²³ Mariano Gago foi Professor Universitário e Ministro por quatro vezes, tendo sido a pessoa que permaneceu mais tempo no Governo de Portugal até à atualidade, como Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em que se distinguiu como o grande impulsionador da Ciência e da Tecnologia na Educação do país, numa verdadeira perspetiva de inovação educativa em que foi um dos responsáveis pela criação da Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica. Recuperado a 17 de Abril de 2015 de: www.cmjornal.xl.pt/mais_cm/obituario/.../morreu_mariano_gago

aproximação de Portugal à realidade dos Estados membros mais desenvolvidos da União Europeia.

1.5. – EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, NA EUROPA E NO MUNDO – NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX E DESTE PARA O SÉCULO XXI

Candeias (1991, como citado em Stoer, Cortesão & Correia (orgs.), 1991), refere que o contexto da Educação em Portugal, até meados do século XX, foi pouco dinâmico dado que grande parte da população se encontrava sufocada pela subsistência, de tal modo que ocorreram vários fluxos migratórios para os Estados Unidos, países anglo-saxónicos e outros, com o objetivo de fugir à pobreza e procurar melhores condições de vida. Com efeito, segundo este autor, os dados sobre a alfabetização e a escolarização dos portugueses no século XIX e primeira metade do século XX apontam unanimemente para o facto de que “Portugal seria constituído por uma população em que o grau de penetração da cultura escrita seria fraquíssimo, por comparação com as sociedades europeias da época antes referida.” (1991). Numa perspetiva complementar à apresentada por este autor, o Relatório Preparatório do Ministério da Educação refere que a Educação Pré-Escolar surge em Portugal no século XIX, num processo lento de industrialização acompanhado do movimento das populações para as zonas urbanas, associada à afirmação da classe média cada vez mais influente e educada. Neste relatório Vasconcelos *et al.* (2000a: 17) referem que:

Esta situação viria a acentuar-se no século XX, particularmente no que respeita à participação da mulher no trabalho e ao crescimento das zonas urbanas e suburbanas do país, contribuindo para que a educação pré-escolar adquira maior reconhecimento e procura.

Assim, sob o ponto de vista político, se atendermos às designações que se foram dando ao longo da história aos Ministérios da Educação, parece-nos evidente que as mudanças sociais, políticas e constitucionais se foram refletindo quer nos nomes quer nas matérias da Educação. Repare-se que, cronologicamente desde 1870 até ao momento atual (o que inclui diferentes momentos sociais e políticos, tais como a Monarquia Constitucional, a Primeira República, a Ditadura Militar, o Estado Novo e a atual Democracia), verificamos várias mudanças nas designações atribuídas ao cargo dos Ministros com a pasta da Educação, entre as quais podemos distinguir as seguintes:

Ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública (1870);
Ministro da Instrução Pública (entre 1913 e 1936);
Ministro da Educação Nacional (entre 1936 e 1974);
Ministro da Educação e Cultura (entre 1975 e 1978);
Ministro da Educação e Investigação Científica (entre 1978 e 1979);
Ministro da Educação (entre 1979 e 1980; 1983 e 1985 e 1987 e 2011);
Ministro da Educação e Ciência (entre 1980 e 1981);

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Ministro da Educação e das Universidades (entre 1981 e 1983);
Ministro da Educação e Ciência (entre 2011 e 2015);
Ministro da Educação (desde 2015 até à atualidade).

Assim, há pelo menos dois aspetos importantes a sublinhar entre outras possíveis variáveis de análise sobre a nomenclatura apresentada: i) que ocorreu a abolição do termo inicial “Instrução” como uma designação própria para identificar o Ministério da Educação, algo que nos parece significar que quer a Educação, de modo geral, quer a Educação de Infância, de modo específico deixou de ser vista apenas como uma ferramenta cognitiva, expositiva e pouco participativa, assente na instrução ou transmissão de conhecimentos; ii) que a “Educação” vai agregando outras áreas, tais como a “Cultura”, a “Investigação Científica”, as “Universidades”, a “Ciência”. Ora, estes aspetos revelam uma progressiva abertura, valorização e massificação da Educação que historicamente foi assumindo outras designações que indiciam novos interesses e estratégias, maior dinamismo, uma vertente mais participativa e uma maior proximidade à ciência, ao mundo do trabalho e à atualidade da vida em sociedade.

Ainda sobre as influências históricas nas matérias educativas, algumas análises comparativas sobre os dados existentes relativamente a Portugal e os outros países e sociedades europeias e/ou ocidentais, apontam como tendências que:

(j) as sociedades com uma influência forte do protestantismo são, em geral, nos finais do século XIX, mais alfabetizadas do que aquelas em que as religiões católica e/ou ortodoxa predominam; as sociedades mais dinâmicas do ponto de vista económico, como processos fortes de industrialização (...) também mais alfabetizadas de que aquelas em que as estruturas do Antigo Regime se encontraram mais solidamente ancoradas. (Candeias, 1991, como citado em Stoer *et al.*, 1991: 43)

Relativamente à Educação no século XIX, segundo a perspectiva da Geografia, verifica-se que: “(...) do ponto de vista geográfico, o «núcleo duro» da alfabetização europeia encontra-se no norte e centro-norte da Europa, o sul e os extremos leste e oeste sendo menos alfabetizado (j)” (*ibidem*: 43).

Só a partir da década de 50 é que o Estado Português conseguiu inverter o quadro acima exposto, com a ação da escolarização dos mais novos e da alfabetização dos mais velhos, através da publicação do Decreto-lei nº 38968 e do Decreto-lei nº 38969, ambos datados de 27 de Outubro de 1952 e implementados pelo Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Veiga Macedo, no âmbito da campanha que designou de *Combate ao Analfabetismo – Plano de Educação Popular*.

Efetivamente, só após a Segunda Guerra Mundial o modelo da Escola e da Educação se consolidou, como se pode verificar pelo aparecimento e contributo das grandes organizações internacionais de natureza intergovernamental de que são exemplos a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECE/OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial e muitas outras cujos pilares fundamentais visam promover, num clima de paz e parceria transnacional, o desenvolvimento,

a educação, a formação de recursos humanos e a inovação tecnológica. A estas organizações internacionais Portugal deve a diferença radical na Educação que passou a ser universal e na Escola que passou a ser “de massas”, seguindo um fenómeno global à semelhança do que acontece hoje em quase todas as regiões do mundo. Por sua vez, entre este sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental que criaram importantes redes de contactos, de financiamentos e de permutas de informação e conhecimentos (através de inúmeras iniciativas como congressos, seminários, *workshops*, estudos, entre outras ações) há duas organizações que se destacaram de modo especial na área educativa: a OECE/OCDE e a UNESCO.

Na realidade, sobre a OECE/OCDE é sabido que deu um forte impulso à internacionalização das políticas educativas do sistema mundial, sobretudo nos países da periferia ou semiperiferia, como Portugal na época, o que permitiu, nos anos 60, uma rápida difusão das teorias da modernização que transformaram a educação num instrumento de *auto-realização individual*, do *progresso social* e da *prosperidade económica* (Husén, 1979). Todavia, as preocupações da OECE/OCDE decorreram diretamente da esfera económica e da convicção de que a ciência é a força motriz do progresso. Sobre a UNESCO, é sabido que surgiu como uma guardiã da Educação, sobretudo pela ação de personalidades de relevo de que é exemplo Jacques Delors que, liderando a Comissão Internacional para a Educação no século XXI, fez a inovadora proposta da «Educação: um Tesouro a Descobrir»²⁴ como uma *paideia* moderna e renovada, assente nos primeiros trabalhos de Lévi-Strauss (1961) que defendiam uma civilização mundial com respeito pela distância e diferença. Ou, como refere Carneiro²⁵ (2003: 38), o grande desafio internacional de todos os sistemas educativos é formar espíritos abertos à diferença cultural, num clima de paz e tolerância em que a explosão da diversidade é contemporânea e constante. Isto é, segundo o autor, a UNESCO assume um papel fulcral na Educação à escala mundial, com interesse por toda a sociedade, cujo objetivo é definir o aperfeiçoamento de políticas públicas suscetíveis de serem consolidadas para suprir as falhas e as imperfeições de mercado.

Ainda de acordo com Carneiro (2003), a intervenção da UNESCO visou melhorar os processos de aprendizagem ao longo da vida, pautando-se por quatro grandes domínios que designou por Transparência de Informação, Financiamento, Certificação de Qualidade e Serviço Universal que, dado o seu âmbito educativo, passamos a enunciar:

Transparência de informação – A aprendizagem habituada a lidar com o conforto de grupos homogêneos de alunos deverá salvaguardar a diversidade das sociedades humanas e melhorar “(j) sensivelmente as condições de interlocução entre formandos e formadores e permitindo, dessa forma, o exercício da procura dentro de uma pluralidade de oferta disponível ou a disponibilizar (j)” (*ibidem*: 39).

²⁴ Delors, J. [et al.] – *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans*. Paris: UNESCO; Ed. Odile Jacob, 1996.

²⁵ Roberto Carneiro: professor universitário português e político, responsável por diversas investigações e publicações do campo cultural e educativo, foi Ministro da Educação no XI Governo de Portugal e, a nível internacional, destacou-se entre outras atividades, como consultor de diversas organizações de prestígio como a UNESCO ou a OCDE.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Financiamento – A política pública, nomeadamente a educacional, deverá reunir esforços para financiar a educação, a formação, as redes de conhecimento, bem como de sinalizar caminhos, promover experiências e apoiar a investigação.

Certificação de qualidade – Aos poderes públicos cumpre a obrigação de zelar pela qualidade formativa de forma generalizada, fazendo a “(...) regulação das condições mínimas que todas as entidades formadoras, por igual e sem excepção (j)” (*ibidem*: 39).

Serviço Universal – Dado que o sucesso pessoal e das sociedades depende da Educação que deve ser universal, obrigatória e indispensável ao longo da vida, caberá ao Estado e aos Serviços Públicos assegurar que o seu acesso seja livre.

Em Portugal, só a partir da Revolução de 1974 é que verdadeiramente a UNESCO conseguiu operar estratégias de mudança no campo da educação, legitimada por uma ação governativa democrática que lhe permitiu, no ano seguinte, enviar uma missão para visitar e conhecer melhor a realidade do país com o objetivo de elaborar um extenso relatório com a análise detalhada do Sistema Educativo Português, mas também com propostas de novas orientações para o mesmo – *Eléments pour une politique de l'éducation au Portugal* (UNESCO, 1975).

As mudanças populacionais verificadas em Portugal desde os anos 60 até então, tais como a emigração para países estrangeiros ou mesmo o movimento de migração do interior para o litoral do país, sobretudo das gerações mais jovens, fez com que as populações se concentrassem mais nas cidades do litoral enquanto os meios rurais foram ficando despovoados e envelhecidos e, consequentemente, são cada vez mais raras as crianças com idades de Pré-Escolar nas zonas rurais e interiores. Ora, foi este contexto que despoitou o início da Educação de Infância Itinerante como uma iniciativa do Ministério da Educação para proporcionar atividades educativas a todas as crianças entre os três e os cinco anos que estivessem em situação geográfica desfavorável.

Um outro fator de mudança no panorama educativo de Portugal foi a adesão em janeiro de 1986, à Comunidade Económica Europeia (CEE)²⁶. Este foi um marco na História da Educação da segunda metade do século XX, fruto das novas circunstâncias e exigências políticas, económicas e culturais que, numa lógica de mercado, fizeram emergir novas relações, novas formas de regulação e novas orientações – gradualmente a Educação de Infância passou a ser de interesse nacional. Se até a essa data, no Sistema Educativo Português havia a predominância das funções assistenciais sobre as educativas no domínio da Educação Pré-Escolar, a partir de então esta lógica modificou-se, pois as questões educativas e pedagógicas acentuaram-se, bem como as condições dos estabelecimentos de ensino, de trabalho dos Educadores de Infância e, até, os salários dos docentes melhoraram substancialmente. Este contexto é favorável ao

²⁶ CEE que atualmente se designa por União Europeia (UE).

lançamento do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Rede Pública do Pré-Escolar²⁷, em 1995, que foi uma medida política que resultou no aumento consistente da população abrangida pela Educação Pré-Escolar, sendo que para tal foi criado um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar com uma tarefa ampla assente em três objetivos fundamentais:

- i) Desenvolver drasticamente a rede de Educação Pré-Escolar que em 1995 cobria apenas cerca de 36% da população entre os 3 e os 5 anos de idade;
- ii) Dotar todos os Jardins de Infância de uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir refeições também naqueles que fizessem parte da Rede Pública (tutelados pelo Ministério da Educação);
- iii) Garantir a qualidade pedagógica em todo o tipo de Jardins de Infância, com a implementação de Linhas Orientadoras Curriculares (que progressivamente e ao longo de dois anos foram concebidas num processo de consulta e de trabalho de equipa entre profissionais, investigadores, formadores e várias entidades ligadas à administração educativa) comuns para todos os Jardins de Infância.

Mais recentemente e sob o ponto de vista legislativo, destacam-se os anos de 1997 e 2009 por corresponderem à publicação de nova legislação: i) Lei sobre o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo Português; ii) Lei que vem estabelecer a escolaridade obrigatória e consagrar a universalidade da Educação Pré-Escolar para todas as crianças a partir dos cinco anos de idade²⁸. Neste sentido, muito embora a organização dos Jardins de Infância não se esgote na sua modelização normativa, estes aspetos não deixam de ser essenciais para a sua compreensão e evolução porque, na realidade, com a instauração do regime democrático a nova legislação é um alicerce fundamental. Por exemplo, a já referida Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (EPE) estabelece aspetos fundamentais, tais como: i) que a EPE se dirige às crianças entre os três anos e a idade do ingresso na escolaridade obrigatória (normalmente aos seis anos); ii) que a frequência da EPE é facultativa porque se reconhece à família o primeiro papel na Educação dos filhos; iii) que se entende por um estabelecimento de EPE aquele que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança proporcionando-lhe atividades educativas e de apoio à família.

²⁷ O Gabinete interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar foi criado pelo Despacho 186 ME/MSSS/MEPAT/96. Na época, era Ministro da Educação o Professor Eduardo Marçal Grilo (membro de diversas Universidades e colaborador de importantes organizações internacionais como o Conselho da Europa, a OCDE ou a UNESCO, e a sua atividade em termos da investigação e do desenvolvimento da educação vai desde a infância até à idade adulta), tendo o lançamento do Pré-Escolar sido considerado pelo Governo de Portugal como uma das grandes prioridades nacionais.

²⁸ Lei nº5/97, de 10 de fevereiro; Lei nº85/2009, de 27 de agosto

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

Atualmente e perante os normativos legais, torna-se claro que os principais objetivos da Educação Pré-Escolar sejam os seguintes:

- Desenvolver a criança sob o ponto de vista pessoal e social.
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos com respeito pela pluralidade das culturas.
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança no respeito pelas suas características individuais.
- Desenvolver a expressão e a comunicação da criança através da utilização de linguagens múltiplas.
- Despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a participação da criança.
- Proporcionar condições de bem-estar e de segurança à criança.
- Proceder à deteção de inaptações, deficiências e precocidades na criança.
- Incentivar a participação das famílias e da comunidade no processo educativo da criança.

Para além dos dados enumerados, esta lei veio contribuir para corrigir as assimetrias sociais, promover a igualdade de oportunidades, conceber uma maior articulação do Jardim de Infância com os pais e a comunidade educativa, numa estreita colaboração da vertente educativa nas crianças, mas também nos adultos que começaram a estar cada vez mais implicados na participação da vida escolar das crianças.

Hoje em dia, apesar de todos os esforços políticos e legais citados e que conseguiram alterar a falta de dinamismo do contexto de Portugal no século XIX na Educação Pré-Escolar e até na Educação de modo geral, a verdade é que, em território nacional, na Europa e no mundo continuam a ser necessários vários esforços para fazer face aos inúmeros problemas e desafios por resolver. Isto porque, tal como questiona Morin (1999), na transição do século XX para o século XXI, a atualidade da educação e de todo o conhecimento comporta o risco da ilusão e, neste sentido, há uma espécie de “cegueira do conhecimento”. Assim, segundo (Morin, 1999: 23-24), “A educação deve demonstrar que não há conhecimento que não esteja, em qualquer grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”. Neste sentido educativo, expõe noutra obra o mesmo autor (1999a: 493-494) que a ideia da evolução tem de se modificar porque já não pode ser entendida como um “progresso regular” ou “ascensão irresistível”, sabendo que a História da Terra e do Homem se fez e se faz de constantes alterações e imprevisibilidades ou, como diz, referindo-se a Darwin, o acaso determina mudanças e “(...) a vida nasceu na Terra em condições de tumulto e de turbulências (...) a evolução biológica conheceu grandes cataclismos (...) Isto

prossegue na História da hominização, que dependeu de muitos fatores acidentais. E a História, finalmente (...) doravante faz explodir as suas próprias leis.”.

1.5.1. – Mudanças na Educação com a integração de Portugal no espaço comunitário europeu

Portugal, inserido na União Europeia (UE), foi palco de diversas transformações quantitativas e qualitativas sem precedentes que se repercutiram até aos dias de hoje em todo o Sistema Educativo Português, desde o nível de Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior. Apesar de os Sistemas Educativos e Programas de Educação Pré-Escolar diferirem um pouco de país para país na UE, há três vertentes comuns a todos: Função Educacional; Função da Socialização; Função da Prestação de Cuidados.

Constata-se que o crescente interesse pela Educação Pré-Escolar se deve em grande parte às mudanças socioculturais, demográficas e culturais que ocorrem permanentemente na Europa, de que são exemplos entre outras constantes fontes de mudanças sociais: i) a maior participação das mulheres no mercado do trabalho e na vida social e económica; ii) o aumento do número de famílias monoparentais; iii) o aumento do número de filhos únicos. É neste contexto que se dá o reconhecimento europeu da necessidade de desenvolver serviços de Educação Pré-Escolar e o próprio Conselho de Ministros (cf. artigo 3, aprovado em 1992), no debate sobre os cuidados específicos à criança, recomenda como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade que se inclua, segundo Bairry e Tietze (1994: 17), o seguinte elemento de qualidade nos serviços para a idade Pré-Escolar:

(...) o Fundo Estrutural de apoio ao desenvolvimento dos serviços para as crianças em idade pré-escolar e formação de pessoal (incluindo a iniciativa NOW); o estabelecimento em 1986 de uma rede de peritos em cuidados infantis (j)

Atualmente, a terminologia Educação Pré-Escolar engloba o período de educação formal que precede a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico que, sem ter um carácter obrigatório, se expandiu numa oferta de serviços educativos abrangente a todos os países da União Europeia. Ainda assim, nos diversos países europeus subsistem diferenças em vários sectores de que é exemplo o limite da idade, o qual, se na Polónia é até aos sete anos, na Holanda vai até aos cinco anos. E outras diferenças subsistem que não se limitam apenas ao limite máximo da idade para ingressar ou frequentar o Pré-Escolar como acontece, por exemplo, no que se refere à dimensão e às características do grupo de crianças, à heterogeneidade nas idades dos grupos de crianças, aos horários de funcionamento das instituições ou à proporção de crianças por educadores e pessoal auxiliar. Contrariamente a estas diferenças existentes, há um ponto que é comum em todos os países da UE: a enorme feminização do pessoal afeto à Educação Pré-Escolar, pois verifica-se que raramente as crianças têm a oportunidade de lidar com um homem Educador de Infância e quase sempre são as mulheres a dominar o panorama da Educação de Infância (Tietze, 1993: 9-25).

A Comunidade Europeia delineou como objetivo geral que se criassem estratégias para aumentar a acessibilidade e a qualidade dos serviços Pré-Escolares que, com base em estudos

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

diversos, consideram ter efeitos benéficos nas crianças e no seu percurso escolar, preconizando os seguintes objetivos específicos: i) Diminuir o Insucesso Escolar através da expansão dos serviços pré-escolares; ii) Criar iniciativas relacionadas com os serviços pré-escolares; iii) Criar programas de investigação multinacional²⁹. Isto é, há um notório interesse nos países europeus pelo impacto e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, bem como pelo reconhecimento da influência que esta exerce nas condições de vida e no desenvolvimento das crianças (Bairrão & Tietze, 1994). Porém, com a Expansão da Rede Pública do Pré-Escolar em Portugal a partir de 1995 até aos dias de hoje, a nível nacional tal como na maioria dos países da União Europeia, é consensual verificar-se a existência de duas tendências antagónicas, em que, por um lado se assiste ao alargamento do número de crianças por grupo/docente como resposta governamental às atuais necessidades sociais, por outro lado, assiste-se ao ideal de tentar reduzir a dimensão dos grupos de crianças/docente, tendo em vista atingir um nível de atenção mais individualizado e flexível, capaz de responder às necessidades próprias de cada criança numa relação mais íntima e personalizada com o(a) Educador(a) de Infância.

Um dos resultados mais visíveis de mudança educativa com a integração de Portugal na União Europeia foi o aparecimento de um novo tipo de educação designado por “Educação Multicultural”, cujos pilares são o respeito mútuo e o intercâmbio entre diferentes modelos culturais para permitir um melhor conhecimento e estímulo à convivência entre os sujeitos de diferentes culturas. Ainda assim, e apesar de todos estes esforços de «transnacionalização da educação», subsiste em termos nacionais e globais o constante questionamento entre a Crise da Educação à Educação da Crise (Stoer, Cortesão & Correia (orgs.), 1991). Isto é, subsistem do passado e vêm surgindo no presente, de modo constante, novas questões sobre o progresso e/ou o retrocesso das diretrizes educativas. No caso de Portugal, mesmo integrado no espaço europeu e apesar dos vários esforços desenvolvidos e acima mencionados que permitiram alcançar inegáveis sucessos na área da educação, a palavra “crise” continua a fazer parte do quotidiano educativo. O Sistema Educativo Português ainda tem pela frente várias batalhas relativas a diversos aspetos como, por exemplo, a existência de grupos escolares com elevado número de alunos por sala/docente, a falta de pessoal qualificado para o Ensino Especial, a instabilidade nas colocações dos docentes nos estabelecimentos de ensino, a falta de ações de formação para o pessoal docente e auxiliar, a falta de debates educativos com os organismos políticos e outros mais embaraços por resolver que são transversais a todos os níveis da educação, do Ensino Pré-Escolar ao Universitário, porque para haver qualidade educativa, não basta aumentar a capacidade de salas de Jardim de Infância para receber um maior número de crianças.

1.5.2. – Desafios na Educação no século XXI

A grande transformação da Educação Pré-Escolar ocorreu nos países ocidentais industrializados durante o século XX, os anos 60, por via de um movimento internacional que rapidamente a expandiu e que teve como principal consequência o aumento significativo da taxa de frequência de crianças no Pré-Escolar a tempo parcial ou inteiro, de acordo com interesse dos pais. Em alguns países, como são os exemplos de França, Bélgica e Holanda, estas

²⁹ Um exemplo é o Projeto financiado pela UE: *Early Childhood Services in the European Community*.

taxas de frequência rapidamente duplicaram. Ora, é nesta circunstância de uma maior atenção e investimento na Educação, incluindo na Educação Pré-Escolar, que se inicia um lento processo de regulação e internacionalização do Sistema de Educação e de Formação, com a concertação de políticas e inovações nas instituições, de modo a encontrar mecanismos de correspondência de qualificação entre os diferentes sistemas e nacionalidades, numa vertente de diálogo e numa frente ativa da qual sobressai, desde logo, o papel da UNESCO. Com efeito, esta organização teve e tem uma ação essencial e duradoura ao assumir a responsabilidade de supervisão do sistema com vista a que as grandes economias não asfixiem identidades culturais minoritárias e regendo-se por princípios tão importantes como os “(...) Direitos do Homem, solidariedade, democracia, Estado de Direito, liberdade de expressão pessoal e cultural, valor do pensamento científico, cultura de paz, herança e legado patrimonial.” (Carneiro, 2003: 42).

Com base no exposto, conclui-se que a Escola se tornou numa instituição privilegiada de Ensino e de Educação em todo o mundo, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, tal como afirma Cortesão (1991), referindo-se ao contexto e aos projetos de mudança na educação que ocorreram numa fase positivista em que se procurou aliar o crescimento económico à resolução dos problemas sociais. Tal momento desencadeou efeitos na Escola e em todo o Sistema Educativo, nomeadamente com a diversificação e a melhoria da formação cujo grande objetivo foi o combate ao insucesso escolar e, também, preparar de modo rentável os indivíduos para o mercado de trabalho. Isto é, numa perspetiva equilibrada, mas também rentável da Educação do Homem que faz parte dum movimento de internacionalismo educacional. Segundo Stoer, Cortesão e Correia (1991: 131-140), após a convenção de 1948, as preocupações com a Educação no que concerne à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECE/OCDE) decorrem diretamente da esfera económica e da crença no valor económico. Neste contexto, a ciência é a força motriz do progresso que provocou modificações no ensino do nível do Ensino Básico ao Universitário, às quais Portugal não escapou, designadamente ao participar no Plano Marshall e nas organizações decorrentes como a OECE/OCDE, no início com o Estado Novo a legitimar a necessidade das ajudas internacionais pela preocupação das carências de qualificação com a mão-de-obra nacional e que marcaram as políticas de educação a partir dos anos cinquenta.

Atualmente, a Educação está enquadrada num mundo pós conflituosidade mundial e num ambiente de diversidade que se bate pela prosperidade na paz e na solidariedade, tornando possível que, por exemplo, o ano de 1995 fosse decretado como o “Ano da Tolerância” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1995). Inserida na sociedade, a Escola é influenciada pelas crises, transformações socioeconómicas e culturais do contexto. Neste sentido, a Escola tanto pode resistir à evolução como pode ceder à inevitabilidade das mudanças e exigências dos tempos, pois vivemos numa sociedade mutável a um ritmo muito acelerado e que enfrenta constantes desafios tecnológicos. A Escola de hoje é uma escola ‘de’ e ‘para’ todos, o que significa que, numa sociedade plural, é uma instituição acessível a todos, pelo que se deve abrir, ajustar, oferecer ajuda e dar oportunidades a todos os alunos sem exceções, segundo características individuais, idade, nível de maturidade, capacidades e grupo a que pertence. Para que a Escola cumpra com o seu objetivo da integração

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

sociocultural é, entã, necessário que promova o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, permitindo que estes afirmem a sua individualidade e criando neles padrõs de autoconfiança, segurança e sentimentos de tranquilidade e de autoestima. Ora, incontornavelmente, esta aposta tem de ser iniciada com a Educação Pré-Escolar.

Na sociedade atual, a vitória da Escola é o lugar absolutamente central que ocupa no processo de construção da modernidade e que lhe confere uma certa superioridade. Em consonância com esta ideia, o Relatório da Educação da Unesco para o século XXI refere a Educação como um “passaporte para a vida” que contribui para o desenvolvimento humano e afirma que “A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva.” (UNESCO, 1996: 55). Na verdade, a Educação diz respeito à totalidade da vida do homem e está, hoje, no palco dos debates internacionais e é alvo constante de estudos, reflexõs, discussõs e mudanças permanentes em função dos diferentes ritmos e relações. Todavia, e apesar de toda esta valorização de foro educativo, aquilo que parece ser raramente coincide com aquilo que realmente é ou, como afirma Sarmiento (2002a: 14), as políticas e proclamações protecionistas não têm sido suficientes para fazer face às necessidades e ao sofrimento de milhões de crianças no mundo, tendo em conta que “(...) surgem nos jornais diariamente imagens de crianças vítimas de (...) poderes belicistas”. Na realidade, mesmo para aquelas crianças que usufruem do Direito à educação, parece-nos que prevalece a ideia de que o ato de educar não é fácil; pelo contrário, é uma das tarefas mais difíceis e controversas do homem e da sociedade em geral que, de acordo com o mesmo autor, implica fazer um grande esforço de articulação entre educação e os Direitos da Criança em todas as dimensões, dado que “(...) o regresso da pedagogia, o regresso à questão dos saberes e da forma como são apreendidos é uma questão central em todas as políticas educativas não excludentes.” (*ibidem*: 28).

Contemporaneamente, falar de Educação reveste uma possibilidade e um direito pessoal que está para além da frequência do Jardim de Infância ou da escolaridade obrigatória, pois a sua importância passou a ser entendida ao longo da vida como um modo de realização pessoal, profissional e social. Tal circunstância surge relatada por Matsuura³⁰, no decurso dos trabalhos do X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) (Bosch *et al.*, 2013) e na qualidade de diretor geral da UNESCO, referindo-se aos novos desafios para o desenvolvimento da educação nas cidades, no século XXI. De acordo com este autor, a entrada neste século, entre outros efeitos nefastos, acarreta as consequências de um desenvolvimento urbano acelerado com crises económicas, mais desemprego, riscos de pobreza, baixa produtividade em muitos setores devido à concorrência e à globalização do mercado, piores condições de habitação e de alimentação para muitos dos cidadãos para quem a vida se tornou cada vez mais difícil, alguns até acabando em situações de sem abrigo ou de grande fragilidade económica, profissional, emocional, familiar e social. Emergiu, neste contexto presente, o fenómeno da exclusão social como um desafio particularmente relevante das sociedades modernas que, em grande parte, se regem por interesses económicos nos quais a educação não só não cumpre maioritariamente o papel de coesão social que lhe é devido como, muitas vezes,

³⁰ Koïchiro Matsuura foi Diretor Geral da UNESCO no período entre 1999 e 2009.

acentua as desigualdades e as oportunidades entre os indivíduos. As cidades, associadas a lugares valiosos de património que sempre geraram riqueza e foram, durante tanto tempo, motores de educação, desenvolvimento e de mudança social, centros de comunicação e de expressão cultural, inovação e intercâmbio, a certa altura do século XXI que inauguramos, tornaram-se locais de exclusão social e segregação, com agressões cada vez maiores ao meio ambiente, com reduzidas oportunidades de desenvolvimento e com um consumo exagerado, de tal modo que se tornou banal falar-se em “sociedade de consumo”. Este contexto de problemas globais influenciou a vida local e, consequentemente, a própria educação que a certa altura se bate para que prevaleça um ideal de desenvolvimento urbano sustentável e que, por este motivo, luta para que o ideal educativo seja facilitar ao máximo os conhecimentos e as habilidades necessárias aos cidadãos para que sejam ativos e autónomos, mas, ao mesmo tempo, também responsáveis por um crescimento urbano em equilíbrio com o meio ambiente.

Sobre esta problemática, incidem alguns projetos promovidos pela UNESCO, designadamente o das «Cidades Educadoras»³¹, sobre o qual Matsuura, aludindo à Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – entre 2005 e 2014, da qual a UNESCO é a agência líder e coordenadora internacional – apela para um quadro de colaboração em rede para trabalhar em parceria na resposta a desafios que afirma serem: “(...) desafios como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento populacional, a desigualdade de género, a saúde, o conflito e as violações dos direitos humanos.” (*In Bosch et al.*, 2013: 331).

Ora, esta influência das “Cidades Educadoras” atingiu necessariamente a Educação de Infância, nomeadamente com o aparecimento de novos interesses e projetos de desenvolvimento, com a maior facilidade na adesão às novas tecnologias, com uma diferente sensibilidade para procurar viver de um modo sustentável e para promover o meio ambiente e a biodiversidade em contraposição às ações de poluição e de pressão sobre os recursos naturais, nomeadamente da água, que afetam todo o meio ambiente de modo local e global.

Outro grande desafio da sociedade atual é assentar cada vez mais o seu funcionamento no saber, no conhecimento, na informação e, sintetizando, na educação/ambiente educativo. Neste âmbito, Grilo³² (2002), na sua obra dedicada aos Desafios da Educação no século XXI, aborda algumas destas questões educativas e faz referência ao caso específico de Portugal como fazendo parte dum panorama inserido no contexto europeu que revela que o processo de avaliação, a qualidade educativa e o sucesso escolar implicam pensar e refletir sobre diversas questões próprias das sociedades modernas quer da Europa quer do Mundo da globalização em que vivemos, em função das mudanças estruturais profundas que ocorreram nos domínios do político, económico e social. Segundo este autor, o grande desafio de educar implica que as escolas e os docentes estejam preparados para um diverso e vasto conjunto de solicitações que,

³¹ A Associação Internacional das Cidades Educadoras foi fundada nos anos 90, na cidade de Barcelona, com vista à realização do 1º Congresso onde foram acordados os princípios básicos que devem pautar uma “Cidade Educadora” e que deram origem a uma Carta cujos principais objetivos são a aprendizagem, a troca de experiências e a criação de contextos de aprendizagem que enriqueçam e estimulem a promoção e a realização pessoal dos seus habitantes.

³² Eduardo Marçal Grilo foi Ministro da Educação no Governo de Portugal, entre 1995 e 1999.

A criança e a educação de infância – dos antecedentes históricos e políticos aos desafios atuais

muitas vezes, são mais atrativos do que a escola por si só, como acontece com o que se aprende através da internet, da televisão ou das novas tecnologias que atraem cada vez mais crianças e jovens. Ora, fazer face a este grande desafio implica a criação de mecanismos, estruturas e instrumentos capazes, adequando os conteúdos e os espaços, reforçando as tecnologias e os apoios educativos, e investindo na formação dos docentes para que teoria e a prática se integrem e não haja um fosso entre a vida na escola e a vida ativa da criança ou jovem na sociedade. Hoje em dia, na área da educação e da formação, as sociedades modernas estão perante desafios que exigem por parte dos principais protagonistas – decisores políticos, académicos, investigadores, professores, técnicos – um debate sério e aprofundado, tal como refere Grilo (2002: 44): “(...) dado que a qualidade dos recursos humanos a formar no futuro e a requalificação dos recursos existentes constituem, seguramente, fatores decisivos para a consolidação do modelo ou dos modelos onde se inserem as referidas mudanças estruturais.”.

Em pleno século XXI constata-se que muito há ainda a fazer para responder aos novos e constantes desafios da Educação e a uma série de questionamentos e problemas que permanentemente surgem à sua volta, aos quais temos que estar atentos para observar e avaliar de forma cuidadosa e sistemática, com um espírito inovador do qual estejamos conscientes que depende o êxito da Educação Pré-Escolar e de todos os níveis da Educação, num processo de construção constante e que implique todos os atores: crianças, educadores, professores, pais, técnicos, políticos, famílias e a sociedade em geral. É, aliás, neste ambiente turbulento em que vivemos, em pleno século XXI, atravessado por múltiplas descontinuidades e questões que Carneiro (2003) resgata a Educação no século XXI da simplicidade do funcionalismo económico para a reinventar numa nova *paideia*, em que apela à reconstrução da Educação e da Cultura com vista ao desenvolvimento pessoal e social, sob o ponto de vista humanista. Ou seja, o que o autor propõe é uma Europa da Educação como um espaço de humanidade sem exclusão, onde todos possam ter lugar e espaço de criatividade para os governos das cidades, movidos pelo espírito do empreendedorismo social que se traduza no prazer e na sabedoria de vivermos juntos.



Síntese crítica conclusiva

Resgatar o passado e conhecer a história da Criança e da Infância é fundamental para melhor conhecermos a realidade no presente e nos colocarmos numa posição atenta e crítica que nos permita descobrir novas significações no campo da Educação. Neste sentido, procurámos focar neste capítulo as conceções gerais sobre a Criança e a Infância para as relacionarmos com a Educação de Infância nos diversos contextos educativos que fizeram brotar, ao longo do tempo, diferentes modelos curriculares.

Como conhecer a realidade educativa que se vive no país sem saber onde esta assenta os seus pilares? Eis a primeira parte em que este capítulo incidiu, ou seja, a abordagem histórica do lugar da criança na sociedade que evidencia o modo como esta foi mudando permanentemente, de acordo com as transformações de que foi sendo alvo ao longo dos tempos e das novas exigências económicas, políticas e sociais que fizeram surgir uma nova conceção da criança e um novo sentimento da infância na sociedade. Assim, ao longo do capítulo foram brotando mais questionamentos: Qual a conceção social e a posição dos pais acerca da criança e da educação? Qual a dinâmica de atuação da criança para com a sociedade e os pais, e vice-versa? O que muda e faz mudar a educação e as expectativas educativas dos pais? É na referência à repercussão de tais mudanças que se foca o modo como foi emergindo, em Portugal e no mundo ocidental, a Educação de Infância, tendo em conta o contexto cada vez mais diferenciado em que a Pedagogia se destacou e passou a ser imprescindível sempre que se faz referência a esta.

Com efeito, ao abordar o aparecimento da criança socialmente reconhecida e valorizada e o modo como tal se repercutiu nos mais variados setores da sociedade, nomeadamente na educação familiar e na educação institucional, permite-nos enquadrar melhor a análise da importância social da educação bem como aprofundar o modo como a sucessão de reformas do ensino realizadas ao longo dos tempos influenciaram a Educação de Infância e as respetivas expectativas dos pais.

Em suma, nesta abordagem à História da Educação de Infância em Portugal parte-se do pressuposto de que os acontecimentos não são apenas cronológicos, mas correspondem aos pilares que a fizeram surgir, no passado e nos ajudam a conhecer, no presente, a Educação Pré-Escolar nos seus vários contextos e olhares sob o ponto de vista familiar, social e político. Salientamos que os três momentos com maior significado nesta abordagem foram: i) durante a Monarquia Constitucional, ii) durante a Primeira República e iii) no pós-revolução de 25 de Abril de 1974. Mas foi sobretudo este último que impulsionou o desenvolvimento da atual Educação de Infância e, inevitavelmente, os pais da atualidade, enquanto cidadãos interessados e beneficiários de serviços educativos com mais liberdade de escolha e atuação, mais possibilidade de participar e de criticar, logo, diferentes expectativas sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos. É, então, este aprofundamento sobre a Educação que nos permite compreender melhor os atuais desafios educativos do século XXI em Portugal, enquanto país

inserido na União Europeia e num contexto mundial de globalização e, nesta sequência, afunilar ainda mais esta temática, abrindo caminho para o capítulo que se segue e que foca especificamente o contexto educativo do Jardim de Infância.



CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA





Contextualização

Partindo do pressuposto de que a Educação de Infância é um forte motivo de debate em Portugal e no mundo global da atualidade, além de ser importante para progenitores, docentes e cidadãos em geral, neste capítulo apresentamos a sua situação histórica geral, através dos avanços, paragens e recuos no tempo. Assim, tendo em conta a temática, pretende-se com este capítulo fazer a abordagem: i) da Educação de Infância; ii) do estatuto, papel e carreira do Educador de Infância; iii) do Jardim de Infância no seu todo – o sistema educativo, os atores, o espaço, o currículo, o trabalho de projeto – como um agente do desenvolvimento global da criança nas várias vertentes; iv) de alguns Modelos Curriculares de Educação.

Neste contexto, procuramos refletir sobre o Projeto Educativo e o Trabalho de Projeto, tendo em conta que o primeiro é o documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento da ação educativa dos educadores, adequando-o ao estabelecimento educativo (no contexto escola e em colaboração com os outros docentes) e ao grupo de crianças (no contexto de sala); e o segundo porque é a metodologia que é mais atual e utilizada na dinâmica que motiva os Educadores de Infância a trabalharem faseadamente, em rede e de modo organizado (com todas as pessoas, entidades e instituições), agregando necessidades, exigências e desejos dos vários atores. Por último, focamos o conceito de qualidade na Educação-Pré-Escolar e fazemos referência a algumas Escalas e Programas de Avaliação internacionais bem como às Orientações Curriculares para o Pré-Escolar adotadas por Portugal, sublinhando que todas estas iniciativas representam esforços de melhoria de qualidade na Educação de Infância que têm vindo a surgir e a expandir-se pelo país e pelo mundo global, procurando adequar-se às crianças de diferentes culturas e contextos.



2.1. – A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Atendendo às normas vigentes internacionalmente sobre o que é a Educação ou qual a importância da Educação de Infância sabemos, por exemplo através da Declaração de Panamá (Anónimo, 2000, Julho. Apresentada na X Conferência Iberoamericana de Educação. *In* Declaração de Panamá - X Conferência Iberoamericana de Educação, «La Educación Inicial en el Siglo XXI», Panamá. Recuperado a 27 de Março de 2015) que a Educação é um processo social que começa à nascença e se prolonga toda a vida, no qual assentam as bases da formação da personalidade, da aprendizagem, do desenvolvimento afetivo, da capacidade de diálogo e da tolerância nas relações interpessoais, com realce para o entendimento entre os povos e as culturas.

De acordo com a Declaração de Panamá, de 2000, sobre a Educação da Criança no romper do século XXI, sabemos que as meninas e os meninos pequenos são sujeitos de direito que requerem uma educação integral de qualidade em que se salvguarde a sua nutrição, saúde, sobrevivência, crescimento e pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas, mentais e emocionais, através do acesso a bens socioculturais que ampliem o desenvolvimento das suas capacidades, comunicação, interação social, ética e estética, com vista a iniciar a sua formação numa cidadania ativa. Segundo Jenks (2002: 189), contemporaneamente a criança é entendida como “(...) uma construção social de um contexto histórico particular”. Neste sentido, há uma constante adaptação da educação de acordo com os seus atores principais: as crianças. Isto é, desde há muito que educar para memorização de conhecimentos deixou de ser a grande finalidade da educação, até porque o ato de educar difere de acordo com as crianças, com o contexto e com o modo do educador intervir nas atividades na sala de atividades e no Jardim de Infância. Esta posição, que reconhece que o principal objetivo da escola infantil não é abordar conteúdos no sentido restrito, mas sim promover um mundo de experiências polivalentes em que os conteúdos desempenham um papel puramente instrumental, é a que defende Zabalza (1992: 162) quando afirma que não se pode aplicar à escola infantil a ideia de que esta apenas serve para “transmitir conhecimentos”.

O facto de as aprendizagens poderem não estar adequadas ao desenvolvimento da criança ou às constantes modificações da sociedade e, consequentemente, da Escola, tem levado muitos educadores e professores a repensar qual a melhor forma de efetivarem as aprendizagens e até a se questionarem sobre “Como é que elas aprendem e qual a melhor forma de as ensinar? (Pagarete *in* Cardona & Marques (coord.), [et al.], 2008: 57). Esta autora refere que, quando as crianças entram para a escola, já têm as primeiras aprendizagens realizadas, sendo que estas resultam do diálogo dos diversos ambientes com as capacidades, ocorrendo de acordo com as escolhas, mais ou menos deliberadas feitas pelos adultos que as rodeiam e que “(...) lhes proporcionam vários tipos de modelos, de experiências e de vivências.” (*ibidem*: 58). Esta ideia é defendida por Jenks (2002: 189), para quem o estatuto da criança está cristalizado por convenções e discursos em instituições como as famílias, os infantários, as escolas, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança como uma entidade uniforme.

As crianças e a educação são temas que recorrentemente se cruzam, conduzidos pela reflexão sobre os mundos sociais e culturais da infância sobre a qual se edificam políticas

educativas, organizam atividades pedagógicas, decorrem ações e representações da criança como ator social concreto (Sarmiento, 2009). Várias perspectivas, especialmente a psicológica³³, fazem-nos compreender e considerar que a Educação de Infância (EI) é a etapa mais importante do desenvolvimento do homem. Por seu turno, do ponto de vista da Sociologia da Infância³⁴, atribui-se cada vez maior importância à educação, a qual se entende como um fator relevante que faz operar mudanças na cultura e na sociedade desde os primeiros meses de vida, envolvendo não apenas a família, mas também a escola e toda a sociedade em geral. Enguia (2007), refere que há na educação uma perspectiva aparentemente dicotómica, tendo em conta o seu papel reprodutor e o seu papel transformador, ou seja, que tanto contribui para preservar como, ao invés, contribui para modificar a sociedade. Pelo exposto conclui-se que, se no passado se atribuía à Educação de Infância uma dimensão estritamente assistencial e instrutivo-preparatória, no presente, e cada vez mais, passou a ser-lhe atribuída notoriamente uma dimensão educativa que visa o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, encarado como um indivíduo com direitos, identidade e autonomia própria. É pública e evidente em vários aspetos da sociedade atual, a existência de um sentimento generalizado da educação como um valor e um fator de qualidade de vida de que são exemplos a massificação da educação que surgiu na Europa no pós Segunda Guerra e em Portugal, sobretudo, a partir dos anos 90 (Araújo, 1996), com as constantes mudanças e atualizações do sistema educativo ou até a própria valorização e progressão da carreira e da formação académica dos educadores de infância e docentes em geral (Nóvoa, 1992).

A escola tem um enfoque social muito grande, pelo que sobre ela se multiplicam estudos que a abordam ao nível da sua eficácia, organização, mudanças, influências pessoais e sociais que transmite e recebe e, no limite, estes trabalhos também procuram definir indicadores de melhoria educativa com vista à existência de escolas boas porque estão de acordo com a “cultura escolar” como um conjunto de “(...) formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças (j) com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, seleção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão dos saberes e valores”. (Sarmiento, 2003b: 54-55). Simultaneamente a esta realidade centrada na cultura escolar e nas aprendizagens, há a atual preocupação de diminuir os índices de reprovação, de insucesso e de abandono escolar, numa tendência para encarar a escola como um espaço inclusivo, aberto à heterogeneidade dos públicos, à diversidade das situações e à igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2000b; 2002).

Um exemplo particular da circunstância da busca por atingir critérios de qualidade na educação é o que se refere às práticas pedagógicas com as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Para estas, verifica-se o empenho cada vez maior dos docentes e políticos em criarem condições que facilitem a diversificação de práticas pedagógicas e uma gestão mais eficaz dos recursos especializados, de modo a dar-lhes um apoio individualizado que permita a

³³ De entre uma imensidão de correntes teóricas da Psicologia, destacamos Freud, na sua abordagem ao imaginário infantil e Piaget, na sua abordagem ao jogo simbólico.

³⁴ Sobre o ponto de vista sociológico abordado, destacamos como representativos os autores Chris Jenks (Inglaterra), William A. Corsaro (EUA), Manuela Ferreira e Manuel Jacinto Sarmiento (Portugal).

melhoria da intervenção educativa junto destas e, assim, beneficiarem de programas de educação especial precocemente, desde a frequência da Educação Pré-Escolar. No caso de Portugal, através do Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho³⁵, passou a existir um regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, podendo consistir nas seguintes formas: equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; condições especiais de matrícula; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial. Todas estas medidas são aplicadas de modo individualizado e, relativamente ao Pré-Escolar, as crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a cinco anos têm prioridade na frequência dos Jardins de Infância, podendo escolher o estabelecimento mais adequado, independentemente da sua residência. Por sua vez, estas crianças tanto poderão permanecer no estabelecimento de Educação Pré-Escolar até ao ingresso no Ensino Básico, como poderão ser autorizadas a ingressar no Ensino Básico mais tarde. Assim, compete ao Educador de Infância receber e adaptar as suas práticas pedagógicas a essas crianças com necessidades educativas especiais, mas também, estar atento para identificar outros casos novos e informar os núcleos responsáveis para que participem na formulação de propostas de atuação de acordo com as necessidades específicas dessas crianças.

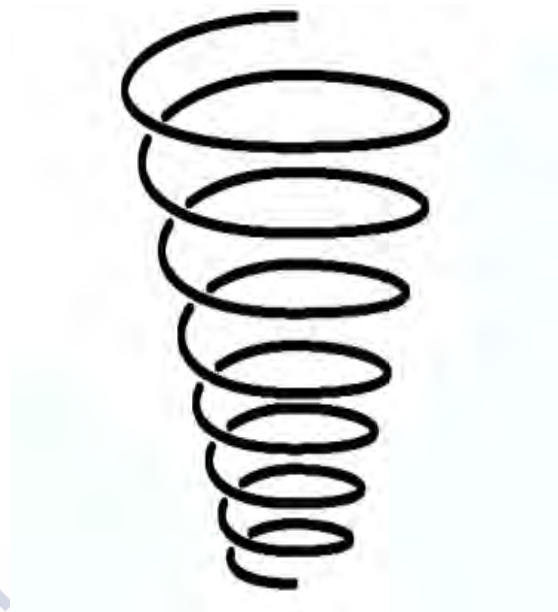
Tendo presente o exemplo apresentado, praticar Educação de Infância implica, nos dias de hoje, dignificar e respeitar os Direitos das Crianças e cada criança na sua individualidade, isto é, ter em consideração as suas diferenças individuais e necessidades especiais que podem ser de âmbito social, saúde, cultural, étnico, religioso ou outros.

É óbvio que existem aspetos gerais que fazem parte das condições imprescindíveis da Educação de Infância, como seja: observar as questões de segurança, promover situações estimulantes, disponibilizar materiais específicos e diferenciados, promover formas de relacionamento, concretizar atividades didáticas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social, entre outros.

Sobre o ponto de vista dos contextos da situação pedagógica, Marques (2000) defende que o professor e o aluno orientam o contexto do saber numa espiral de vários contextos que o condicionam, como seja:

³⁵ O Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho é do âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais e tem o objetivo da melhoria da intervenção educativa e de se criarem condições que facilitem a diversificação de práticas pedagógicas e uma melhor gestão dos recursos especializados disponíveis, conferindo prioridade à colocação de pessoal docente com formação especializada e de outros técnicos nas escolas onde estas crianças estão sinalizadas. Este despacho regulamenta os apoios educativos, possibilitando a articulação de suporte diversificado para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo em que se reconhece o papel decisivo da família e da comunidade no desenvolvimento global da criança.

- Contexto internacional
- Contexto nacional
- Contexto regional
- Contexto local
- Contexto organizacional
- Contexto da sala de atividades
- Contexto grupal
- Contexto da turma
- Contexto do ensino
- Contexto da aprendizagem
- Contexto do indivíduo



Marques (*ibidem*), afirma que pelo ato educativo o indivíduo se transforma, privilegia na dinâmica do sistema educativo a “relação pedagógica” como uma transformação que exige sedução, facilitação, canalização e decisão, assumindo que esta só existe se for cimentada em quatro qualidades: compreensão; tolerância; respeito; aceitação. Reforça ainda este autor que a relação educativa tem uma base cultural e uma estrutura psicossocial assente nas seguintes dimensões:

filosófica;
histórica;
sociológica;
psicológica;
tecnológica;
metodológica;
científica;
económica;
ética;
moral;
religiosa.

Ora, partindo da conceção proposta por Marques (*ibidem*: 16-52), a dimensão da relação educativa tem uma vertente sociológica (ligada ao sistema social e que legitima a cultura

existente), psicológica (que advém da relação professor/aluno) e comunicativa (pela transmissão objetiva de conteúdos e subjetiva de mensagens), pressupondo direitos de participação individual, de experiências pessoais e de liberdade.

Por sua vez, do ponto de vista da criança, podemos estruturar o desenvolvimento da Educação de Infância em torno de três eixos básicos: i) a relação do “eu” com o “eu”, no sentido da identidade, do autoconhecimento, do foro emocional, entre outros; ii) a relação do “eu” com o “outro”, da qual emerge o sentimento da segurança, da autoestima, dos processos de socialização, entre outros; iii) a relação do “eu” com o “meio”, com um sentido mais amplo, de relação com o meio físico, cultural, institucional, entre outros. Trata-se do desenvolvimento da criança que para Vayer (1980: 19) se faz por descobertas e se processa num ciclo sensorial/perceptivo/motor porque a “Pessoa da criança” cresce e vai conhecendo o mundo exterior a si – das outras pessoas e da realidade das coisas materiais – do qual é dependente e com o qual estabelece relações e comunicações: “(...) é preciso saber como a criança tem acesso ao Mundo, ou seja, como se diferencia em relação a esse mundo, como o aprende e o reconhece.”. Ou seja, trata-se de um conjunto de sensações, percepções e ações que permitem à criança a comunicação e a construção do “eu”.

Retomando Zabalza (1987), a Educação de Infância é, segundo este, constituída por um conjunto de fatores e de agentes que atuam coordenadamente numa instituição escolar com o objetivo de alcançar determinados efeitos educativos nas crianças de determinada idade, possuidoras de determinadas características, mas revelando, também, diferentes necessidades. Isto é, a Educação de Infância é entendida como um sistema em que os fatores e os agentes atuam solidariamente para um objetivo comum. Contudo, um sistema constituído por conjuntos diferenciados que se cruzam e influenciam mutuamente, como seja: o meio sócio ambiental de pertença; as atividades educativas; os mecanismos institucionais aliados a um marco normativo (legal, político, organizativo) da intervenção escolar. Ou seja, de acordo com Zabalza (*ibidem*) a Educação de Infância não deve ser indiferente às características do sujeito nem às características do meio sócio ambiental em que o mesmo está inserido.

A velha ideia de associar a sala de aula ao espaço próprio do professor transmitir conhecimentos aos alunos, é limitativa e insuficiente pois deixou de fazer sentido nos dias que correm. Para Bradford (1973), a sala de aula é um espaço de encontro e de comunicação em que a Educação de Infância se faz através de um todo que é ao mesmo tempo o encontro e a comunicação interpessoal. À classe de aula está inerente o processo de ensino-aprendizagem que passa pela comunicação entre o educador e a criança, bem como o conjunto das interações dinâmicas (relações, intercâmbios, contactos, influências mútuas), os quais são um marco de aprendizagem e de mudança cujo objetivo básico é a permuta, a mudança, o crescimento mais profundo e completo que se incorpora como um projeto vital para cada indivíduo e não se esvazia num mero crescimento intelectual. Segundo Larrosa (1998, como citado em Tussi & Souza, 1998), o que a criança precisa de encontrar no espaço educativo não é uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. Ou seja, a Educação de Infância – entendida como um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, cuja organização dos espaços físicos se adequa ao ritmo de “ser criança” e à necessidade desta participar na organização do espaço e do tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momentos de interação decisivos para a produção destes

espaços e tempos – é a infância produzida por meio de subjetivações, feita pela criança na relação com os familiares, os docentes e os amigos.

Na perspectiva de Zabalza (1987), na base da Educação de Infância estão conteúdos que se transmitem através de atividades polivalentes e de experiências estimulantes, num contexto que não se limita à dimensão informativo/cultural, que é característica dos outros níveis de ensino, dado que o importante é proporcionar à criança recursos adequados para conhecer a realidade, os outros, as coisas, as situações e ela própria. Ou seja, o fundamental na Educação de Infância não é apenas fomentar a aquisição de conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere a valores, harmonia do corpo, saúde, estruturas cognitivas, expressividade e controlo emocional. Pelo que, de acordo com o referido autor, num Programa Oficial de Educação de Infância devem existir conteúdos, temas, atividades e outros aspetos básicos para referenciar a atividade educativa, mas a busca desses conteúdos, temas e atividades deverá ser significativa para a própria criança e estar em consonância com as situações vivenciadas por ela dentro e fora do Jardim de Infância, nas rotinas familiares e no contexto social em que vive. Tal significa que não pode haver rigidez nos Programas Curriculares para a Educação de Infância, porque esta deverá partir de um processo de aprendizagem flexível e capaz de se adaptar às diversas matérias, situações, sobretudo, às pessoas/crianças, com especificidades, características próprias e direitos de participação.

2.2. – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar produz efeitos e marcas na vida das crianças, das famílias e da sociedade em geral. Neste sentido, a qualidade de vida das crianças passa necessariamente pela qualidade dos Programas de Educação Pré-Escolar que lhes são proporcionados e através dos quais se estimulam as suas competências e aprendizagens, funcionando como um meio facilitador da igualdade de oportunidades das crianças na sociedade. O Princípio geral da Educação Pré-Escolar, de acordo com o Ministério da Educação (1997: 15), é o seguinte:

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Sob o ponto de vista histórico, o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar em Portugal foi consagrado pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), precedida depois pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho que veio estabelecer o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar e definir o respetivo sistema de organização e financiamento cujos conteúdos estruturantes não sofreram alterações nem reforços até ao ano de 2016. Segundo a legislação atual, a Educação Pré-Escolar promove o desenvolvimento equilibrado da criança e a sua inserção na sociedade como ser autónomo e solidário, sendo que esta é considerada como a primeira etapa da educação institucional da criança. Assim, de acordo com a base legislativa de referência no Sistema Educativo Nacional de Portugal, a função da Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico e são suas finalidades:

i) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos; ii) proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver a autonomia, a socialização e o desenvolvimento intelectual; iii) promover a integração equilibrada da criança na vida em sociedade; iv) preparar a criança para uma escolaridade bem-sucedida.

A organização do Sistema Educativo Português engloba como etapas o Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Universitário. Relativamente à Escolaridade Básica, esta é constituída por nove anos e está dividida por três Ciclos de Ensino. Quanto à Educação Pré-Escolar, esta corresponde à única escolaridade cuja frequência é facultativa. Contudo, e porque se reconheceu que é a base para uma escolaridade com sucesso, foi alvo de grande investimento a partir dos finais dos *anos 90*, sobretudo através do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Assim, através destas ações oficiais do Governo de Portugal foi possível desenvolver toda a regulamentação que estabeleceu os critérios de qualidade que se referem à caracterização das instalações, do material didático e do equipamento necessário ao funcionamento dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, bem como definir os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e o funcionamento dos Jardins de Infância. Ou seja, se no passado se entendia que a Educação Pré-Escolar (EPE) era, essencialmente, como uma pré-escola por ser vista como um meio para preparar as crianças para a entrada na Escola Primária (atualmente designada por 1º Ciclo do Ensino Básico), atualmente, a Educação Pré-Escolar vale por si própria e já não apenas como um meio facilitador para atingir esse fim, como o comprova a legislação de 2009 que consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos cinco anos³⁶. Efetivamente, nos dias de hoje as instituições de Educação Pré-Escolar são consideradas como espaços pedagógicos distintos dos modelos tradicionais de educação que iniciaram pela função social e, passados muitos anos, evoluíram e assumiram uma função educativa (Cardona, 1997), integrando positivamente as crianças de acordo com a sua diversidade e com liberdade para estas desenvolverem o *ofício* de brincar (Chamboredon & Prévot, 1982). Os Jardins de Infância passaram a ser reconhecidos como espaços educativos ou lugares fundamentais de aprendizagem e de qualidade na vida das crianças que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades no acesso à escola entre todas as crianças (Costa, *in* Ministério da Educação, 1999) e cujos *currícula* tenham impactos positivos no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças (Tagum, Litjens & Makowiecki, 2012).

Nos finais do século XX, a Educação Pré-Escolar expandiu-se e universalizou-se, intimamente ligada à atividade escolar e nela se destaca o *ofício da criança* (Chamboredon & Prévot, 1982; Sarmiento, 2000), dado que se entendeu que as crianças passaram a ter um papel ativo no processo educativo. Do mesmo modo, os Programas de EPE passaram a implicar a dinâmica criança-adulto, tornando-se cada vez mais flexíveis porque elaborados de acordo com os interesses e as especificidades das crianças e dos contextos educativos, num *currículum* que promove experiências nas diferentes áreas de desenvolvimento e que passou a ser pensado de acordo com o meio envolvente.

Sabendo que necessariamente a organização da Educação Pré-Escolar implica considerar elementos como o tempo, o espaço, as atividades e os papéis sociais das crianças e dos adultos, podemos distinguir na EPE as “Atividades Orientadas” (que são dirigidas e derivam de um

³⁶ Lei nº85/2009, de 27 de Agosto de 2009.

Projeto Pedagógico) das “Atividades Livres” (as quais estão diretamente relacionadas com as experiências vividas pelas crianças no dia a dia e que não dependem diretamente do Projeto Educativo, muito embora sejam influenciadas pelos materiais que estão acessíveis, a organização do espaço, a presença e vigilância dos adultos, entre outros fatores condicionantes da ação das crianças). Ora, é neste contexto, e sobretudo durante as atividades livres, que surge uma aprendizagem interativa entre as próprias crianças e no espaço de partilha comum – o Jardim de Infância – onde geram as suas próprias aprendizagens numa cultura de pares (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002b).

Como já foi referido, a nível nacional o termo Educação Pré-Escolar é aquele que se atribui a um Programa Educativo específico que visa promover o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, emocional, físico e social) com idades compreendidas entre os três anos e a idade do ingresso para a escolaridade obrigatória (as idades inferiores a três anos pertencem a um escalão diferente cuja designação é “Creche”). Todavia, apesar de existirem limites de idade que a definem, estes variam bastante de país para país, mesmo entre os Estados membros da União Europeia³⁷, do mesmo modo que variam as designações institucionais. Por exemplo, no caso de Portugal aplicam-se diversas expressões para a realidade “Pré-Escolar” que se pode designar, também, pelo termo “Pré-Primária”. Outro caso idêntico acontece com o “Jardim de Infância” em que pode usar-se o termo “Infantário”, ou “Jardim-Escola”, ou “Jardim Infantil”. Contudo, todas estas diferentes designações se referem à mesma realidade e obedecem a critérios legais comuns.

Relativamente à organização e distribuição das crianças pelos diversos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar portugueses, existe uma rede nacional que é constituída por: i) Jardins de Infância da Rede Pública (instituições totalmente financiadas pelo Estado), ii) Jardins de Infância apoiados pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (conhecidos por IPSS, são instituições particulares de solidariedade social sem fins lucrativos) e iii) Jardins de Infância da Rede Privada (conhecidos por colégios, são instituições particulares privadas e com fins lucrativos, também designadas por instituições de ensino particular e cooperativo). Apesar destas diferenças no tipo de instituição educativa, relativamente à tutela pedagógica dos Jardins de Infância, todos são da responsabilidade do Ministério da Educação, competindo a este organismo assegurar a vigilância e o cumprimento das normas, da legalidade e da qualidade pedagógica do ensino neles ministrado.

Atualmente, os Jardins de Infância da Rede Pública estão entregues à gestão dos diversos municípios portugueses, que, num regime de administração mais local, asseguram o regime de funcionamento com cinco horas diárias de componente educativa gratuita – relativa à atividade dos Educadores de Infância que têm que ter as habilitações literárias legalmente previstas e inevitavelmente têm de concorrer a nível público nacional para poderem vir a desenvolver a sua atividade numa destas instituições – e, nas restantes horas, asseguram um atendimento com atividades de animação e de apoio à família – relativas às atividades diferenciadas realizadas por auxiliares de ação educativa, assistentes operacionais ou animadores(as) da componente de apoio à família e também porque, de acordo com as normas em vigor, estes Jardins de Infância

³⁷ Segundo dados oficiais, os limites máximos de idade Pré-Escolar estabelecidos variam de país para país, bem como a sua dimensão, composição de idades ou proporção por educador (Council of Europe de idades ou proporção por educador (Council of Europe/Steering Committee on Social Policy (CDPS). (1987). Forms of child care (mimeo). Strasbourg: Author).

se deverão manter abertos por um período mínimo de oito horas diárias (ou num horário mais alargado de funcionamento, adaptado às necessidades das famílias). Inerente a esta componente de apoio à família e refeições está o pagamento de uma mensalidade que é calculada de acordo com as condições socioeconómicas de cada agregado familiar e que nunca atinge montantes muito elevados. Assim, o Estado Português garante a equidade e é agente subsidiário na prestação do serviço da Educação de Infância ao reconhecer a diversidade de modalidades de Educação Pré-Escolar públicas ou privadas e a adequação aos contextos e às possibilidades locais de que detém a tutela pedagógica única, através da criação de regras e Orientações Curriculares³⁸ comuns a todos os contextos educativos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPR) em Portugal, “(...) importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997: 17) pois no centro do processo de ensino-aprendizagem deve estar a criança que “(j) desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (j) ” (*ibidem*, 19).

Recentemente e após nove anos em funcionamento com as OCEPE, o Ministério da Educação/Direção Geral da Educação editou uma versão prévia das OCEPE que está mais atualizada, pois entrará em vigor a partir do ano letivo de 2016/2017, com o mesmo objetivo de expor os referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos Educadores de Infância. Tal significa que foi recentemente revogado o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, a partir da data da publicação do Despacho n.º 9180/2016, de 1 de julho.

Essencialmente, esta versão prévia da OCEPE procura fazer uma maior explicitação dos diversos aspetos que a anterior já contemplava e reforça a perspetiva transdisciplinar e integradora de todas as áreas do saber no desenvolvimento da criança. Neste sentido de coerência e continuidade, permanecem as três grandes “áreas de conteúdo” na Educação Pré-Escolar, respetivamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Assim, referindo-se à Lei-Quadro do Pré-Escolar, segundo o Ministério da Educação (2016: 5):

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

Nesta ótica de valorização da Educação Pré-Escolar reforçada pelas OCEPE, bem como de valorização do desenvolvimento da criança em interação social, influenciado e influenciando o meio que a rodeia, o papel do Educador de Infância surge como o de um “gestor” do currículo educativo. Isto é, embora seja o Educador de Infância o protagonista da sua elaboração e desenvolvimento, a verdade é que o currículo resulta de um processo que implica, também, as crianças, o contexto específico da sala de aula, o Jardim de Infância, a comunidade educativa e toda a sociedade, num processo de construção dinâmico e inovador resultante da investigação, reflexo e crítica constantes das suas práticas educativas, fazendo e refazendo o currículo.

2.3. – O EDUCADOR DE INFÂNCIA – CARACTERÍSTICAS, PAPEL E ESTATUTO

³⁸ Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto que aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Sobre a dinâmica do Jardim de Infância e à luz da Sociologia da Infância, a autora Mollo-Bouvier (2005) refere que na Educação de Infância se faz um “recorte das idades das crianças” por etapas ou faixas – de acordo com o seu desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo – que regulamentam a sua vida e variam ou se reajustam consoante a época ou o lugar, pelo que a pequena infância se constrói a partir da rede institucional e da profissionalização dos “modos de guarda”, onde o Educador de Infância se enquadra, indubitavelmente.

Uma característica bastante evidente na profissão do Educador de Infância e que prevalece do passado até ao momento atual é a monodocência que, apesar de acarretar algumas limitações, tem a vantagem de permitir uma relação mais íntima e uma atenção mais personalizada à criança, tal como refere Pagarete (*in* Cardona & Marques (coord.), [*et al.*], 2008: 59):

O facto de cada turma ter um só professor responsável dá ao docente um maior conhecimento de cada aluno, permitindo-lhe aproveitar esta vantagem para reflectir sobre o modo como as crianças aprendem, sobre as capacidades (j) e sobre o que consideram prioritário (j).

Um momento importante na história da profissão do Educador de Infância em Portugal decorreu no ano de 1990, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Docentes do Ensino Básico e Secundário³⁹, pois correspondeu a uma fase dinâmica, de grande crescimento e de muitas expectativas para esta atividade profissional até então pouco reconhecida, sobretudo sob o ponto de vista científico. Ainda assim, só mais tarde, a partir de 2001, a legislação passou a considerar que:

Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil. (Anexo I do Decreto-Lei 241/2001).

Atualmente, em consonância com o panorama atual europeu, os Educadores de Infância portugueses adquirem a qualificação profissional através da Licenciatura em Educação Básica que lhes dá a possibilidade de progressão nos ciclos de estudos, designadamente para o Mestrado, cujas condições de acesso são comuns para a opção pela Educação de Infância e pelo 1º Ciclo do Ensino Básico. Ou seja, em consonância com o acordo de Bolonha, passou a vigorar o Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio, num regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos do Ensino Básico e Secundário, cujo resultado permite que os Educadores de Infância, no final do Mestrado possam optar e estar aptos para trabalhar com crianças de Educação Pré-Escolar (habitualmente entre os três e os seis anos de idade) e com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (habitualmente entre os seis e os dez anos de idade), para além de outros contextos educativos. Assim, um desafio atual marcante à profissão dos Educadores de Infância é a enorme diversidade de contextos de trabalho formais e não-formais aos quais, aos poucos, estes passaram a ter acesso, pelo alargamento do seu espaço de trabalho (Oliveira-Formosinho; 1998, 2001) que, apesar de ainda se desenvolver maioritariamente nos

³⁹ Decreto-lei 139-A/90.

Jardins de Infância, tem vindo a expandir-se para outras realidades como Autarquias, Campos de Férias, Serviços Educativos, Centros de Recursos, Museus, Bibliotecas, Ludotecas, Parques, Jardins, Hospitais, Salas de Estudo, Fundações, Centros Culturais, Parques Biológicos, Planetários, Parques Temáticos, Teatros, Associações, Atividades de Tempos Livres (ATL), Salas de Apoio ao Estudo, Centros Sociais, entre outras possibilidades.

Vulgarmente, as designações de “estatuto” e de “papel” são usadas quando se fala do Educador de Infância ou outro docente. O autor Postic (1984) refere que a palavra “estatuto” é utilizada em Psicologia para designar o lugar que um determinado indivíduo ocupa num sistema caracterizado num dado momento. Neste sentido, o estatuto do docente, segundo este autor (*ibidem*), decorre em função das posições específicas que o Educador ocupa e cria em situações de interação com o grupo (alunos, colegas, pais e outros) que dependem das situações concretas e do contexto envolvente, pelo que tem um carácter relativista e relacional. Quanto ao papel do Educador, Postic (*ibidem*), entende que decorre do modo como operacionaliza o estatuto no grupo social, ou seja, a forma segundo atua e se relaciona. Neste sentido, podemos concluir através destas duas designações de estatuto e de papel do Educador, que existe na relação educativa entre educador/criança ou entre professor/aprendiz, uma hierarquização que interfere na maneira como decorre o processo de ensino/aprendizagem, seja este mais ou menos tradicional (*ibidem*).

Também para Oliveira-Formosinho (2001), existe na relação educativa e pedagógica, um constante diálogo e reciprocidade de permutas entre os atores intervenientes no processo educativo, do mesmo modo que, no decorrer da ação profissional dos Educadores de Infância, existe uma forte ligação entre o educar e o cuidar. Ou seja, cabe ao Educador, através da sua ação e de uma cultura de projeto, promover experiências de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento e à particularidade pessoal, social e cultural de cada uma das crianças que tem à sua responsabilidade, contribuindo para a construção de cidadãos mais curiosos, mais críticos, mais autónomos e mais responsáveis. Face a um conjunto de pedagogias e pressupostos teóricos, o Educador de Infância exprime os seus princípios, opções e ideais, ao mesmo tempo que os seus valores pessoais e a sua postura perante a vida, também se repercutem na sua prática educativa e, consequentemente, no desenvolvimento das crianças com quem gera a dinâmica de educação/ensino/aprendizagem. Neste sentido, o Educador de Infância deverá entender a criança como um agente ativo na construção da sua própria aprendizagem, dado que esta tem necessidades, ritmos, motivações, dificuldades, expectativas e interesses próprios que a distinguem das outras crianças. Ou seja, cada criança é única, pelo que o papel do Educador é estar atento quando planifica e realiza a sua atividade educativa, numa postura aberta, tolerante, crítica, dinâmica e construtiva. Aliás, essa mesma postura está em conformidade com o proclamado pelo Ministério da Educação (1997: 56) que entende que a criança, ao iniciar a Educação Pré-Escolar, já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação que constituem o ponto de partida para:

(...) o educador favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.

À luz das teorias atuais das Ciências da Educação e das novas correntes pedagógicas, a chave da aprendizagem resulta do desenvolvimento pessoal e profissional, de uma zona de desenvolvimento próximo ou potencial (ZDP) que determina que todas as ações de aprendizagem decorram em parceria e maximizem as possibilidades de relacionamentos entre todos – adultos e crianças – para responder aos novos modelos e desafios (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, citando Vygotsky, 1987). Neste sentido, cabe ao Educador de Infância ter uma atitude aberta e positiva de modo a transmitir segurança à criança, pois nesta fase da vida que corresponde à infância há uma carga emocional muito importante e, como tal, é fundamental que a criança sinta autoestima e se identifique com o(s) adulto(s) com quem está grande parte do dia, de modo a que melhor assimile as aprendizagens e se desenvolva plenamente (Pascal & Bertram, 1999). Segundo Alarcão (1996) o papel do Educador deve ser de planear e promover estratégias que permitam ao aluno aprender a pensar e, também, a reconhecer e a controlar as suas competências de pensar que se vão construindo de modo gradual, questionando e procurando resolver problemas. Podemos, então, concluir que é determinante no papel do Educador de Infância que este consiga apetrechar as crianças com competências de acordo com os seus próprios interesses e os seus percursos pessoais, sendo que para tal terá que transformar os princípios teóricos do currículo educativo, que são gerais, para a realidade específica do contexto onde desenvolve a sua prática pedagógica. Ora, isto implica uma atitude construtiva, de reflexão crítica e de investigação-ação sobre a sua prática, no sentido de encontrar soluções e novas estratégias, sem que esteja aprisionado ao currículo.

Também Roldão (1999: 29) complementa esta ideia, acrescentando que o papel do Educador é gerir o currículo, algo que implica assumir opções e decisões:

(j) o currículo deve assumir (...) cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projectos integradores para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes.

Um aspeto fundamental na atividade do Educador de Infância é a capacidade que este deve ter na organização do ambiente educativo com vista a estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, ou seja, é a sua aptidão para a organização do grupo, a disposição do espaço e do tempo (desde o ano letivo de modo geral à rotina particular do dia a dia); a ligação com o meio institucional e comunitário; a relação com os pais e outros parceiros educativos e sociais que variam mediante os sujeitos e de contexto para contexto, o que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas (Ezquerro, 2009; Ministério da Educação, 1997). Comungando desta ideia, Vasconcelos (1997) refere que o processo de “ensino-aprendizagem” é uma tarefa de grande complexidade, uma atividade interativa com diferenças muito grandes entre professores, salas de aula e contextos situacionais.

Podemos acrescentar sobre o perfil do Educador de Infância em Portugal que o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto aprovou em diploma próprio um perfil geral comum ao Educador e aos Professores do Ensino Básico e Secundário, estabelecendo a particularidade de que na Educação Pré-Escolar, “(...) o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como

das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Este decreto veio especificar, também, que cabe ao Educador mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”, isto é, fazer a integração do currículo. Mais recentemente e ainda relativamente ao Perfil Específico de desempenho do Educador de Infância em Portugal, no que se refere aos procedimentos e às práticas organizativas e pedagógicas para a avaliação na Educação Pré-Escolar, a legislação⁴⁰ em vigor proposta pelo Ministério da Educação define que:

- i) A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.
- ii) O currículo em Educação de Infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (j) .
- iii) A avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa e é um processo contínuo que assenta nos seguintes princípios: Coerência entre os processos de avaliação e os princípios de gestão do currículo definidos nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar; Utilização de técnicas e de instrumentos de observação e de registo diversificados; Valorização dos progressos da criança.
- iv) Planear e avaliar com as crianças atividades educativas integradas no currículo da Educação Pré-Escolar permite aos Educadores de Infância, por um lado, observarem o progresso das aprendizagens das crianças e, por outro, adequarem o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo.
- v) Os Educadores de Infância devem utilizar técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados que lhe permitam evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança ao longo da frequência na Educação Pré-Escolar, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- vi) Os Educadores de Infância devem realizar as avaliações das crianças e proceder à passagem de informação aos Encarregados de Educação e aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a garantirem o acompanhamento pedagógico das crianças no seu percurso escolar da Educação Pré-Escolar para o ciclo seguinte.

De acordo com este quadro normativo, há outra função importante para o Educador de Infância que é socorrer-se de alguns instrumentos de observação e registo das crianças que lhe

⁴⁰ Circular nº 4/GGIDC/DSDC/2011; que pode ser consultada na página da Direção Geral de Educação do Governo de Portugal (www.dgide.min-edu.pt).

forneçam elementos para a reflexão e adequação da sua prática pedagógica (por exemplo: registos, portfólios, fotografias, vídeos, cadernetas informativas). Todos estes instrumentos permitem ao Educador estar mais atento às características de cada criança, às suas necessidades e interesses, aos contextos em que desenvolve as suas práticas, bem como fazer uma avaliação particular da criança e uma avaliação global das aprendizagens mais significativas do grupo, numa filosofia em que a questão das práticas pedagógicas é para o Educador de Infância uma espécie de ocasião para aprender a ensinar e a aprender a aprender.

Resumindo, é óbvio que a atuação do Educador de Infância no exercício da sua atividade profissional tem que estar em conformidade com a lei, muito embora se espere que ele não se limite a um quadro legal e normativo, mas, antes, que consiga fazer um bom uso desta, numa perspetiva dinâmica de atenção e de estudo permanentes que lhe possibilite avaliar a credibilidade da legislação em vigor e, deste modo, poder propor novas estratégias de ação educativa, numa construção e transformação constante da sua prática pedagógica.

2.3.1. – A profissionalização do docente da Educação de Infância em Portugal

Como já foi referido, a Educação de Infância ocupou durante muito tempo um lugar específico definido como a etapa da educação das crianças anterior à entrada na escolaridade obrigatória com características de grande heterogeneidade, quer em relação à formação, quer em relação à rede institucional (Oliveira-Formosinho, 2000). Historicamente, a relevante especificidade do Jardim de Infância, também designado recorrentemente por escola infantil, foi o seu caráter maternal e feminino em que se atribuía um paralelismo entre a educadora e a mãe da criança, pois somente as mulheres estavam habilitadas para estes cursos e práticas. Isto é, verifica-se que predomina a feminização dos docentes da Educação de Infância, até porque os primeiros cursos de formação dos Educadores se destinavam apenas a mulheres. Todavia, esta tendência ainda se verifica atualmente, tendo em conta que o número de homens a laborar na Educação de Infância continua a ser muito reduzido. Só nas últimas décadas do século XX se começou a falar consistentemente na palavra “*formação*” inicial e contínua dos Educadores de Infância, bem como do respetivo controlo de certificação, num processo a que está, também, subjacente a evolução do “*discurso oficial*” acerca da Educação de Infância com diversas decisões políticas (Cardona, 2006). Com a Expansão da Rede Pública do Pré-Escolar em Portugal, aos poucos os políticos e a sociedade em geral foram tomando consciência sobre a necessidade de promoção de qualificações mais elevadas para os educadores de infância e adotaram medidas tendentes a melhorar a qualidade da formação e, até, do seu estatuto profissional e remuneratório.

Apesar de haver um enquadramento normativo por parte do Ministério da Educação que rege as Escolas Superiores de Educação e o Ensino Universitário no que se refere à formação inicial de Educadores de Infância⁴¹, umas públicas e outras privadas (algumas até com orientação religiosa) com licenciaturas em Educação Básica, as características da formação destes estudantes variam significativamente de acordo com as instituições que frequentam e, consequentemente, com as práticas pedagógicas no terreno (Cardona, 2006). Ainda assim,

⁴¹ A estrutura curricular e o número de créditos é abrangente e transversal a todas as escolas de ensino superior, de acordo com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de janeiro que reforça a qualificação dos educadores e professores, designadamente nas didáticas específicas da docência e da iniciação à prática profissional com o aumento dos ciclos de estudos que, entretanto, foi complementado por um conjunto de medidas através do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio.

apesar de a formação inicial ser agora mais completa e possibilitar Mestrados ou mesmo Doutoramentos, alguns estudos sobre os Educadores de Infância (Vasconcelos, 1997) revelam que, de todos os docentes, os educadores são aqueles para quem a sociedade tem menos reconhecimento, consequentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas (*ibidem*: 33). Ora, tal constatação é algo que se pode relacionar, obviamente, com as expectativas dos pais e da sociedade em geral não apenas em torno da sua atividade profissional, mas também em torno da própria Educação Pré-Escolar. A realidade é que a ideia que se constrói sobre o docente de Educação de Infância é determinada pelo contexto sociocultural e está ligada à infância, à criança, ao papel dos pais e da família. Porém, também há uma forte influência que deriva do desenvolvimento da Psicologia Infantil, da Sociologia, das Ciências da Educação e de outras Ciências Sociais, de tal modo que a própria sociedade projeta e exige da Educação de Infância um número alargado de funções, porque sobre ela se projeta a melhoria da qualidade de vida das pessoas tanto a nível individual como a nível coletivo, um fator determinante que tem impulsionado diversos estudos sobre a avaliação da qualidade na Educação de Infância (Zabalza, 1996). De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação de Portugal (1997), a prática educativa do Educador de Infância passa por diferentes etapas interligadas:

- i) A observação – é fundamental pois serve para adequar o processo educativo às necessidades e interesses diferenciados das crianças e é a base do planeamento e da avaliação. Através destes registos de observação, portfólios, cadernetas informativas e outros indicadores de dados, o educador está a utilizar técnicas e instrumentos de observação e de registo das crianças diversificados e que lhe vão possibilitar sistematizar e organizar a informação recolhida, o que é fundamental para ele acompanhar a evolução das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo que lhe fornece elementos para reflexão e adequação da sua prática pedagógica.
- ii) O planeamento – é a condição para proporcionar e promover as aprendizagens significativas em função do contexto social e familiar, do grupo e de cada criança, num clima diversificado e que contribua para a igualdade de oportunidades.
- iii) A ação – implica opções e decisões, é a capacidade do educador para, gerindo conteúdos e usando metodologias, concretizar as suas intenções educativas de modo adaptado às crianças e tirando partido de eventuais situações imprevistas.
- iv) A avaliação – é a capacidade de questionar e criticar de forma persistente e cuidadosa a sua própria ação, o que implica tomar consciência desta e das suas consequências para poder adequar o processo educativo.
- v) A comunicação – refere-se à partilha e à comunicação do processo educativo com as famílias e restantes elementos envolvidos.
- vi) A articulação – serve para estabelecer continuidade educativa.

A Educação, mesmo nos seus vários níveis, implica sempre duas vertentes indissociáveis: a criação e a transmissão. Em todo o processo instrumental, de observação, planificação e ação é, também, de extrema importância a comunicação e articulação com a família e outros parceiros (professores, técnicos, empresas, organizações da sociedade civil e outros), sobretudo com os pais, sabendo que o envolvimento parental depende em grande parte destes receberem informações acerca dos filhos, aquilo de que mais gostam e sabem, as capacidades, a evolução, as dificuldades, o percurso global e as aprendizagens mais significativas para cada criança (Ludovico, 2007). Ou seja, depreende-se pelo exposto que o papel do Educador de Infância é complexo e altamente dinâmico pois exige uma constante adequação, contextualização, articulação, construção e (re)transformação do processo educativo, num clima relacional e num processo de permanente atividade e mudança, partindo do referido pressuposto de que a sua intervenção enquanto profissional especializado, se alargou a contextos cada vez mais vastos e diversificados, fruto das novas exigências e das constantes pressões que a sociedade vai acarretando, mas que nem sempre a formação inicial académica e institucional o preparam para conseguir enfrentar as questões relativas à prática pedagógica (Canário, 2001).

Atualmente, apesar da Educação Pré-Escolar ser considerada como a primeira etapa da Escolaridade Básica, constata-se que verdadeiramente persiste o imperativo legal, universal e quase compulsivo de que a entrada mais importante para o mundo da escola só se faz a partir do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico (popularmente designado por 1ª Classe da Escola Primária). Relativamente aos Jardins de Infância, verifica-se que a maior necessidade dos pais e a simultânea maior facilidade do Estado para a entrada das crianças para o Jardim de Infância, é que verdadeiramente expandiu o interesse pelo Pré-Escolar, aumentou a oferta de estabelecimentos educativos e consagrou o princípio da gratuidade no acesso à Rede Pública do Pré-Escolar, por exemplo com o financiamento às famílias economicamente mais necessitadas. Assim, uma consequência deste fortalecimento da Educação Pré-Escolar foi que serviu para promover e fortalecer a profissionalização e o Papel do Educador de Infância cuja formação se alterou e lhe permite ter hoje várias saídas profissionais para além dos Jardins de Infância.

A carreira dos Educadores de Infância fortaleceu-se muito com a atribuição do grau académico da Licenciatura pois, como é sabido, o rigor na formação de profissionais especializados em Educação de Infância é um processo de que fazem parte princípios de qualidade (Craveiro, 2007; Grilo, 2010; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho, 1998). Daí que se potencie, no panorama atual, que a formação inicial não seja apenas centrada na Pedagogia da Infância, mas também pluridimensional, com novos e mais sólidos saberes de qualificação científica (Grilo, 2010) que diversifiquem as dinâmicas formativas e permitam a autoformação com vista a alcançar experiências ancoradas na reflexão e na pesquisa segundo um processo de produção dinâmico, constante e partilhado porque decorrente da interação educativa a par com o esforço individual.

Hoje, o Educador de Infância conseguiu várias conquistas que o dignificaram e deram à sua profissão um maior reconhecimento social, por exemplo através da profissionalização à qual passou a ser atribuído o grau académico de Mestrado ou pelas novas saídas profissionais que já não o limitam ao espaço do Jardim de Infância e das Salas de Estudo, mas alargaram substancialmente o seu leque de atividade. Ainda assim, e apesar deste maior prestígio profissional e social, verifica-se que em Portugal a dinâmica da carreira do Educador de

Infância está fortemente abalada por uma série de problemas que afetam este grupo profissional dos docentes que, entre outras coisas, decorrem da instabilidade nas colocações para trabalhar nas instituições educativas (estatais e privadas), do acentuado aumento do desemprego de docentes, dos novos formatos de avaliação dos docentes e do aumento da carga horária de trabalho, simultânea, à baixa da remuneração e regalias, entre outros fatores que se vivem presentemente.

2.4. – O JARDIM DE INFÂNCIA COMO UM AGENTE DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

A criança percorre diversos contextos formais e não formais de aprendizagem, mas sem dúvida que o Jardim de Infância é um dos principais agentes de socialização que contribui para a consolidação das competências indispensáveis à sua vida pessoal e social. Cada vez mais, o Jardim de Infância é entendido como um contexto formal que possibilita às crianças vivências alargadas e relevantes que contribuem para a preparação para a vida e, de acordo com estas circunstâncias, deverá ser entendido como um espaço aberto, flexível e facilitador em que a ênfase está na criança e no respeito pelo seu ritmo e pela liberdade das suas escolhas, numa construção de felicidade e de realização pessoal (Freinet, 1973). O Jardim de Infância promove a aprendizagem ativa e a interação social, de acordo com o trabalho desenvolvido pelos educadores e pela própria instituição, para o qual também acresce o contributo das próprias crianças, dos pais, da família, da comunidade local e da sociedade em geral. O Jardim de Infância é uma ocasião para brincar, para aprender e para ensinar (Ferreira, 1995; 2002b; Sarmiento & Pinto, 1997; Vasconcelos, 1997).

De acordo com Pagarete (*in* Cardona & Marques (coord.), [et al.], 2008: 70), referindo-se ao processo de aprendizagem da criança no Jardim de Infância, observar as crianças a brincar e na atividade do “faz de conta” permite conhecer o enriquecimento inerente às experiências vividas pelas crianças nas dramatizações, através das quais se desenvolvem física e psicologicamente, porque através do jogo estas aprendem que existem “regras”, “adversários”, “vencedores e vencidos”, que favorecem o seu desenvolvimento intelectual e social e as obriga à tomada de decisões, a cooperar com os outros ou a esperar ajuda dos outros. Efetivamente, o Jardim de Infância visa o desenvolvimento global da criança enquanto ser humano em todas as suas dimensões – físico-motoras, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, criativas, sociais e críticas – com a finalidade de as preparar para enfrentar os desafios complexos do mundo que as rodeia e espera. É no Jardim de Infância e inserida no grupo seu de pares que a criança começa a construir as competências e as habilidades sociais, desenvolvendo-se num espaço rico em comunicações interpessoais onde vivencia os primeiros conflitos com uma realidade que não é tão protegida como a realidade familiar.

Repetidamente se afirma, hoje, que o principal objetivo da educação é a plena expansão dos interesses da criança, que educação “(...) é incitar a criança a criar-se a si própria (j) um sujeito que escolhe o seu percurso e não um objeto que assiste submisso à sua própria produção” (Queiroz, 1998: 31). Atualmente a criança passa grande parte dos seus dias no Jardim de Infância e tal facto é uma consequência da criação da escola pública e do alargamento massificado da educação em que se assiste a um modelo universal de educação – como atividade em permanente interação com todos os sectores da sociedade e constante articulação

com a cultura, história, ciência, tecnologia, entre outros – e a uma institucionalização da infância.

No contexto restrito ou mesmo abrangente, o Jardim de Infância é uma instituição de Educação de Infância que se encontra difundida por todas as partes do mundo, do mesmo modo que historicamente a Educação de Infância foi sendo teorizada internacionalmente pelos vários expoentes da Pedagogia (como Dewey, Piaget, Vygotsky, Freinet, entre muitos outros) e foi ganhando diferentes designações de acordo com os lugares: Jardim de Infância (Portugal), Kindergarten (Alemanha), Infant-School (Inglaterra), École Maternelle (França), Escuela de Párvulos (Espanha), Scuola Materna (Itália), Maison des Petits (Suíça) ou Play School (Estados Unidos da América). Mas em todos os lugares, de modo geral e sucinto, o Jardim de Infância assume as seguintes funções:

- i) Prestar cuidados físicos às crianças (como a alimentação, higiene, repouso, espaço seguro para a atividade, ar livre, entre outros).
- ii) Lugar propício à brincadeira e ao jogo (mesmo que por vezes este seja dirigido e planeado segundo objetivos educacionais).
- iii) Espaço de estímulo com recursos e materiais próprios para as crianças tendo em vista o seu desenvolvimento integral.
- iv) Local que promove atividades motoras, sensoriais, afetivas, cognitivas, sociais e estéticas, visando o pleno desenvolvimento das crianças.
- v) Lugar privilegiado para as primeiras experiências da vida social da criança.
- vi) Instituição de Educação Pré-Escolar organizado segundo um normativo legal, que se orienta por um *currículum* próprio e que proporciona aos docentes e profissionais, Orientações Curriculares que os auxiliem na seleção, organização e dinamização dos saberes, técnicas, materiais e espaços.

Relativamente ao tempo no Jardim de Infância, se nos debruçarmos sobre as atividades dinamizadas, constatamos que há vários tipos de atividades, como por exemplo: coletivas (ex.: dramatizações), individuais (ex.: desenhos); estruturadas (ex.: arrumar um cantinho da sala de atividades), livres e com autonomia (ex.: brincar no recreio); visando uma produção (ex.: oficina de cerâmica), cognitivas (ex. memorizar uma poesia), físico-motoras (ex.: participar numa gincana). As “Atividades Livres” correspondem a momentos importantes para o desenvolvimento das crianças porque lhes permitem brincar com algum desprendimento, circulando no espaço, ou permanecendo no mesmo lugar, de acordo com a sua vontade e com a sua liberdade de escolha para explorar os objetos e o território cujas limitações são apenas as que advêm da vigilância do adulto bem como dos materiais disponíveis, dado que estes condicionam o “ofício da criança” que é brincar. Ou seja, representam a possibilidade do jogo por excelência, o qual dá prazer e é a apropriação do real pela criança – “a brincar é que a criança se educa” porque “a brincar se aprende” (Ferreira, 1995: 229).

Não podemos entender o espaço do Jardim de Infância como uma mera acumulação de objetos situados num mesmo lugar, dado que entre eles existe uma particular relação e o mesmo acontece com as pessoas que usam esse espaço e esses materiais. Assim, à luz das modernas perspectivas educativas, o espaço é um recurso de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito cuja organização é fundamental e, além da sua vertente lúdica, deve estar de acordo com um currículo cientificamente elaborado em função da faixa etária e integrar os níveis expressivo, sensorial, psicomotor, relacional-social e cognitivo (Zabalza, 1992).

2.4.1. – O espaço no Jardim de Infância

A forma como a criança apreende o espaço é diferente da lógica do adulto. É no ambiente material e relacional que a criança age e aprende, logo, o desenvolvimento da criança é uma autoconstrução que parte de diversos fatores próprios do sujeito, mas também de fatores que emanam do grupo de que faz parte e, ainda, de fatores do ambiente material. Para além do espaço adequado e dos objetos pertinentes, há todo um ambiente tranquilizador que o Jardim de Infância deverá promover, designadamente a segurança aliada à disponibilidade do adulto e à sua dimensão afetiva. A autora Ezquerro (2009), na sua análise ao espaço no Jardim de Infância, afirma que este tem “códigos de linguagem” com grande significado, pois entende que este é um fundo sobre o qual se transmitem “mensagens educativas”. Em consonância com esta perspetiva, Ferreira (2002b: 111) refere que “A estruturação do espaço-tempo do Jardim de Infância pela educadora, ao propor e projectar uma estrutura significativa do mundo da vida quotidiana que apela à experiência individual e colectiva das crianças, visa facilitar e apoiar o(s) processo(s) de integração social (j)” . Algo que, segundo esta autora (*ibidem*), pressupõe que o Educador seja capaz de fazer um ajustamento entre os “Espaços-Tempos dos Adultos” e os “Espaços-Tempos das Crianças” e compreender que as crianças, enquanto atores sociais ativos e competentes, por vezes confrontam a ordem adulta e manifestam um vasto leque de possibilidades de ação.

Para Ezquerro (*ibidem*), a vontade de educar melhor passa, necessariamente, por questionar como se organiza o espaço no Jardim de Infância, pois os próprios materiais e o modo como estes estão dispostos também acarretam significados, visões teóricas, propostas de trabalho, orientações práticas, sugestões, entre outros aspetos. Isto é, de certa maneira os espaços, os materiais que os espaços dispõem e a disposição como estão colocados nos lugares são reveladores, desde logo, acerca do que se pode e o que não se pode fazer, por exemplo, numa sala de atividades. O espaço está em consonância com a conceção educativa e é também um modo de dar resposta às necessidades específicas das crianças que acolhe. Para além disso, o espaço na Educação de Infância é condicionado (e condicionante) do envolvente em torno do qual se localiza o Jardim de Infância.

Não se pode limitar o espaço educativo do Jardim de Infância ao correspondente às salas de atividades, pois todos os outros lugares interiores da instituição (biblioteca, refeitório, polivalente, ginásio, sanitário, *hall* e outros) e outras dependências (gabinetes, vestiários e outros), bem como o próprio espaço exterior (recreio, horta, jardim, parque infantil e outros) pressupõem uma organização própria. Existem os pressupostos legais e as normas de segurança gerais para as instalações ao nível do espaço e da sua organização, definidos de forma sistematizada por despachos legais e que obrigam ao seu cumprimento até porque são, periodicamente, inspecionados e obrigados a ter registos e fichas de caracterização dos espaços.

Ou seja, estes são normativos que definem formalmente as características dos espaços relativamente aos mais diversos aspetos, tais como a localização, as infraestruturas, a acessibilidade, a salubridade, as características ecológicas, a iluminação, a ventilação, o aquecimento, os materiais e revestimentos utilizados, as condições acústicas, as vedações, os equipamentos elétricos, o equipamento fixo, as dimensões, as condições para as atividades ao ar livre, o apetrechamento do espaço exterior, a higiene e a proteção solar, entre outros.

O espaço deve ser agradável e promover o bem-estar e o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, refletindo as normas legais, as intenções políticas, as intenções do Educador de Infância (enquanto espaço pedagógico) e as intenções das crianças que fazem constantes solicitações de acordo com a riqueza dos estímulos, da sua atividade e a possibilidade que têm de participar como pequenos cidadãos com plenos direitos em todo o processo. Deste modo, a organização do espaço não é nem individual nem estática, pois vão surgindo mudanças periódicas de acordo com os interesses, brincadeiras e necessidades das crianças “com voz própria”, isto é, atores socialmente competentes e capazes de exprimir as suas opiniões, interesses e conhecimentos (Ferreira, 2002b), na saudável modalidade de liberdade e no modo como vivem e se apropriam do espaço e dos materiais que, todavia, não deixam de supor regras, disciplina e limites que o Educador de Infância deve garantir e que as vão aprendendo no decorrer das suas atividades e interações.

Apesar de tradicionalmente o espaço do Jardim de Infância estar organizado por áreas de interesse ou “Cantinhos” (Expressão Plástica; Leitura/Biblioteca; Matemática; Construção, Teatro/“Faz de conta”; e outros vários) há um espaço que normalmente é comum e largamente utilizado nas salas de atividades, pelo que o consideramos importante destacar aqui: é a “Manta”. O lugar da “Manta” normalmente não é fixo. Porém, o facto de poder ser itinerante e variável não implica que não seja uma presença constante nas salas das atividades dos Jardins de Infância. Isto é, apesar de nem sempre ter um limite físico estanque, é através de uma manta que o educador procede a uma demarcação de espaço. O objeto “manta”, o qual pode ser substituído por outro tipo de tapete, conjunto de almofadas, conjunto de desenhos no soalho ou algo semelhante a “riscar” lugares que delimitam a parte do chão, é destinado a que as crianças nele se sentem em reunião de grupo, servindo diariamente para a rotina do lugar de encontro, de acolhimento e de partilha entre o grupo. A manta permite por excelência diversas interações, jogos, conversas, histórias, canções e atividades que se revestem de grande importância individual e coletiva dado que desenvolvem o autoconhecimento, a integração no grupo e o exercício da cidadania entre pares e, também, com os adultos. Neste sentido, atrevemo-nos a considerar que o lugar da manta é um círculo de encontros e de interações num contexto de rotina de sala de atividades que ultrapassa a sua perspetiva física e que, sem ser impositivo ou rígido, tem uma importância significativa, pois desenvolve na criança maior segurança, favorecendo ao mesmo tempo uma dinâmica de grupo e de realização pessoal e social.

Referindo-se à sala de atividades do Jardim de Infância, Ferreira (2002b: 95) defende que o contexto que o Educador deve criar são os “espaços-tempos” das crianças, momentos de brincar e aquilo que vulgarmente é designado por “atividades livres”, porque são mesmo *livres*, isto é, porque são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado tempo e lugar, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto.

Neste sentido, pode afirmar-se que o espaço é um contexto de significações em que os materiais, e até o modo como estes estão distribuídos, transmitem mensagens educativas. Para

o imaginário infantil, bem diferente do mundo adulto com regras de arrumação e de organização muito próprias, o espaço só é atrativo se for vivido e se nele a criança puder interagir, brincar e manipular de forma lúdica os objetos em que um pequenino cantinho pode ser outro planeta ou até o mundo inteiro que ela está a explorar, o seu mundo onde impera mais a imaginação do que a imposição de regras e disciplina. Aliás, referindo-se à condição social, ao contexto, aos valores, às referências simbólicas e às expectativas e possibilidades, Sarmiento (2003b) afirma que, entre as crianças, “há todo um mundo de diferenças”. Contudo, também há o elemento comum que é a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. Em sintonia com esta dicotomia entre o mundo do adulto e o mundo da infância, os autores Tussi & Sousa (2009), referem que na perspectiva do adulto, as regras e a disciplina são inevitáveis quando se foca o espaço num sentido educativo com significados próprios, pelo que o educador se deve reunir de estratégias que permitam observar a autorregulação da criança no espaço educativo e os seus mecanismos para essa ação. Neste sentido, estes mesmos autores consideram que o homem sempre se preocupou com a questão da disciplina desde os primórdios até à modernidade, falam do efeito do “disciplinamento”, afirmando que este, tendo em conta o contexto influente e a estrutura social e política-educacional desenvolvida ao longo da história, “autoriza” o Educador nas suas práticas ao meio dos elementos constitutivos da sala (carteiras, materiais didáticos, disciplinas, regras de convivência e obediência, entre outros).

Assim, analisando as perspectivas apresentadas, conclui-se que efetivamente a organização do espaço do Jardim de Infância é fundamental para toda a estrutura dinâmica dos sujeitos e do ambiente educativo, porque é nele que a criança vai passar grande parte do seu tempo diário. Acerca deste tema, Zabalza (1992: 120-121) refere que na Educação o espaço se constitui como uma estrutura de oportunidades, como uma condição externa que pode favorecer ou dificultar o processo de crescimento e o desenvolvimento das atividades instrutivas, dependendo tudo do nível de congruência entre os objetivos e a dinâmica das atividades postas em marcha ou aos métodos educativos e instrutivos que organizam o trabalho. Segundo este mesmo autor, tal leva-nos a uma consideração bidimensional do espaço escolar, enquanto contexto de aprendizagem e crescimento pessoal, por um lado, e contexto de significados, por outro, sendo que:

(j) tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou a aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil.

Zabalza (1992: 126), referindo-se ao Jardim de Infância como um espaço aberto e com um ambiente acolhedor, considera crucial que se procure fazer uma dialética equilibrada entre o individual e o grupo de maneira a que a criança, na sala de atividades, possa salvaguardar os comportamentos individuais, tais como a vontade para brincar isoladamente ou de se zangar e/ou refugiar, paralelamente à possibilidade de poder brincar com os pares. Para tal propõe a criação de sectores que denominou de “micro-ambientes” onde a criança se possa refugiar ou, eventualmente, até descansar ou fazer um retemperante sono.

Face à questão dos materiais, Sarmiento (2003: 55-56) afirma que são modernas “formas culturais produzidas para as crianças”, criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças, para a cultura escolar e não só, através da indústria e do mercado cultural para a infância e que inclui

uma panóplia de materiais, tais como, jogos, brinquedos, livros, jogos de vídeo, jogos informáticos, dispositivos de internet e mesmo serviços como sejam a organização de férias, festas de aniversário, entre tantas outras possibilidades. Acresce que a entrada das novas tecnologias no Jardim de Infância, característica da *Era* dos computadores e da internet em que vivemos, faz com que cada vez mais o espaço no Jardim de Infância seja um lugar aberto, de partilha, de informação e de divulgação da atividade do contexto Pré-Escolar, alargando-se o espaço aos pais e a toda a comunidade educativa.

De tal modo que, hoje, são muitas as instituições que recorrem a *blogs*, *sites* e redes sociais do tipo *Facebook* onde publicam informações internas, visitas de estudo, comemorações, atividades, calendários escolares, avisos às famílias e outras iniciativas previstas, para além de partilharem fotos, vídeos e *links* numa autêntica exposição pública. Ora, este vaivém de informações singulares denota que os critérios de privacidade das crianças e das famílias ficam abalados pela observação e quase intromissão do espaço-tempo da criança no Jardim de Infância, tendo em conta os milhares de usuários que estão constantemente ativos na utilização diária dessas ferramentas cibernautas de um modo legal, livre e de cada vez mais alargado, fácil e global. Por sua vez, questionamo-nos acerca do modo como esta troca e volume cada vez maior de informação influencia as expectativas dos pais acerca da Educação dos seus filhos no Jardim de Infância.

O espaço nunca é neutro no modo como se organiza e se desfruta. Nesta perspetiva, Sallán (1996) afirma que, com a organização do espaço, se ensina e se aprende, porque este se revela como uma questão didática em que se atua dinamicamente na situação e no contexto de aprendizagem. Para este autor, o espaço sobre o ponto de vista educativo é um contexto de ação, isto é, o oposto à conceção restrita do espaço que o considera apenas um limite ou um marco externo da situação de aprendizagem. Esta importância atribuída à ação no espaço na Educação de Infância é mencionada por Campos (2010: 244), o qual entende que no espaço da sala de atividades:

(j) convergem todas as interações e participações: a criança individualmente; o grupo de crianças com identidade própria construída com a colaboração de todos; os pais e famílias; educador e colaboradores; dinâmicas institucionais e da comunidade; interações de espaço, tempo, e currículo (j) .

Para a autora (*ibidem*: 245), o ambiente onde o Educador de Infância desenvolve a sua atividade assenta “(...) no pressuposto da complexidade em que se estabelece uma relação hierarquizada com maior poder comunicacional e relacional, representando para a criança o primeiro adulto exterior ao ambiente familiar.”

Em suma, a intervenção pedagógica no contexto da sala de Educação de Infância obriga à constante organização, reorganização e enriquecimento do espaço e dos materiais de todas as áreas de interesse, possibilitando o alargamento das oportunidades educativas das crianças e permitindo-lhes novas situações de experimentação e de descoberta, as quais contribuem de forma significativa para o enriquecimento e para o sucesso para a aprendizagem das crianças.

2.4.2. – O Currículo Educativo no Jardim de Infância

No contexto do Jardim de Infância, um currículo visa contribuir para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social da criança. Atualmente, a problemática do

currículo tem vindo a ser amplamente debatida pelos professores e educadores, pelo que ganha maior acuidade e continua premente analisar o seu interesse. Spodek (2002: 194) propõe que “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo”. Porém, o currículo pode ter vários sentidos e utilizações que é necessário clarificar. Por exemplo, o uso do termo currículo serve, muitas vezes, para designar uma matéria ou área de estudos, outras vezes serve para designar a totalidade de um programa de uma instituição educativa, limitando o seu planeamento e o corpo dos conhecimentos a transmitir, sendo, aliás, por esta última razão que muitos Educadores de Infância consideraram durante muito tempo que o currículo não lhes dizia respeito pois não atribuíam a si a função específica da transmissão de conhecimentos. Na realidade, ambas as dimensões de desenvolvimento de currículo referidas devem ser incluídas desde que planeadas como um todo, tomando como prioritário que se procure começar pelo enquadramento global (Machado & Gonçalves, 1999: 49-50). Por exemplo, o *curriculum* pode surgir como uma resposta às questões “Como ensinar?” ou “Ensinar o quê?”. Contendo múltiplos aspetos, o *curriculum* refere-se a conteúdos e métodos que fundamentam as aprendizagens e o desenvolvimento harmonioso das crianças através de objetivos, práticas pedagógicas e estratégias com resultados de sucesso para as crianças, os educadores, os pais, os políticos e a sociedade em geral.

Sabemos que o desenvolvimento dos Modelos Curriculares no campo da Educação de Infância atravessou fases muito distintas. Aliás, de acordo com o que já foi exposto anteriormente, considera-se que só em finais do século XIX a área do desenvolvimento da Educação da Infância se começou verdadeiramente a definir e ao longo desses avanços históricos, foram surgindo estes primeiros modelos, a partir do momento em que esta começa também a emergir e a tornar-se autónoma no campo da Educação de Infância que até a essa altura se destinava essencialmente às crianças mais velhas. Ora, este contexto permitiu o seu desenvolvimento e uma visão particular e diferenciada da infância com processos e modelos diferentes, onde foram desenvolvidos os primeiros Modelos Curriculares, ainda numa fase anterior à emergência dos estudos científicos acerca do desenvolvimento humano, ou seja, quando os conhecimentos referentes às crianças ainda eram pouco sólidos, fruto de uma visão muito intuitiva da natureza da infância e das crianças, essencialmente baseada em influências filosóficas (Spodek, 1991). Na Europa, um pouco antes do início do século XX, ocorreram novas influências no currículo da Educação de Infância por iniciativa de Maria Montessori, designadamente através do despontar do movimento acerca do estudo da criança. Um outro exemplo correspondente à mesma época foi a influência que tiveram os estudos e os artigos acerca da educação realizados por John Dewey, os quais vieram provocar significativas mudanças nos objetivos e nas práticas de educação no Jardim de Infância nos EUA e não só, dado que depressa se expandiram por todo o mundo, através do movimento que ficou conhecido por «reformista» (precisamente porque se opôs à visão das ideias consideradas mais abstratas do método *froebeliano*) ao abrir o Jardim de Infância às experiências concretas e significativas da vida das crianças, considerando que assim estas alargariam a sua capacidade de compreensão do mundo. Isto é, propondo um Modelo Curricular que incluía as experiências da criança, o jogo e outras formas de expressão na Educação de Infância, algo que, sem dúvida, se mantém em vigor atualmente. Como refere Spodek (1991), há nos reformistas a noção clara de que as crianças aprendem com o mundo que as rodeia. Aliás, outro bom exemplo de uma reformadora

é o de Caroline Pratt, a qual fundou a *City and Country School*, em Nova Iorque e se destacou por salientar a importância do jogo na aprendizagem das crianças, ao entender que este era uma experiência de organização e uma boa forma de ajudar as crianças a formular novas questões, bem como um bom modo de criar oportunidades para novas relações (Pratt, 1924).

Acerca dos *curricula* de Educação e de acordo com Spodek (1991), sabe-se que ao longo do século XX a Psicologia do Desenvolvimento da Criança veio exercer grande influência no modo como os Educadores de Infância os desenvolveram, nomeadamente G. Stanley Hall, que foi considerado o “pai” do movimento de estudos da criança nesta área. Nos Estados Unidos, as teorias desenvolvimentais de Hall, do seu aluno Gesell e, mais tarde, dos seus discípulos, influenciaram grandes reformas na Educação no Jardim de Infância e na Escola Maternal. Considera-se a sua teoria desenvolvimental como maturacionista, porque parte do desenvolvimento natural da criança, isto é, de que a educação deve acompanhar o desenvolvimento natural, proporcionando experiências educativas adequadas às competências de cada fase das crianças. Também posteriormente, os estudos e teorias de Piaget e Skinner vieram contribuir fortemente para os *curricula* da Educação de Infância.

Nos anos 60 e 70, dá-se um grande avanço de diferentes naturezas científicas nos conhecimentos acerca das crianças, o qual fez despontar novas visões e teorias que se refletiram na criação de vários Modelos Curriculares para a Educação de Infância, tendo surgido, nomeadamente, muitos estudos sobre o papel do meio ambiente no desenvolvimento humano. Esta é uma fase em coexistem várias e diferentes abordagens, tais como os modelos *behavioristas* (que se baseavam mais nas competências académicas), ou os modelos construtivistas⁴² (que se centravam mais nos processos cognitivos em desenvolvimento), ou os modelos da educação aberta⁴³ (com objetivos mais amplos e que defendiam que são tão importantes as competências de expressão e da autonomia como os processos cognitivos e de preparação académica). Foram desenvolvidos nessa altura diversos instrumentos de avaliação da qualidade, sobretudo nos Estados Unidos. Porém, apesar desta tentativa de modernização dos *curricula* escolares a nível global ter sido iniciada em 1960, no que toca ao Sistema Educativo Português (acerca do planeamento, implementação, avaliação e difusão de inovações educativas de ordem curricular) verifica-se que durante muito tempo não ocorreram ações de coordenação convincentes; quando muito, a tentativa mais eficaz correspondeu ao Despacho n.º 40/80, do Secretário de Estado, através do qual se nomearam grupos de trabalho e deram orientações para se efetuar uma revisão curricular (Machado & Gonçalves, 1999: 118). No panorama atual, continuam a surgir muitas iniciativas de desenvolvimento curricular, mas o que parece mais notório é que os Educadores de Infância não se querem manter fiéis a uma só teoria, porque, de acordo com o contexto escolar em que estão inseridos, divergem nas suas posições teóricas relativamente aos Modelos Curriculares a seguir e, como tal, adotam as suas próprias

⁴² Entre as abordagens construtivistas, provavelmente a mais famosa é o Modelo *High/Scope* que se abordará mais à frente. O *Cognitively Oriented Curriculum* (Currículo de Orientação Cognitiva) baseia os seus princípios no pressuposto de que as crianças devem ser ativamente envolvidas na aprendizagem e, também, na referência de que estas constroem o conhecimento a partir da sua interação com o mundo que as rodeia, sendo que ao educador apenas cabe o papel de proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a refletir sobre essas experiências através de perguntas.

⁴³ Uma das abordagens do Modelo de Educação Aberta mais conhecida é a *Bank Street Approach* que radica num movimento da educação progressiva que surgiu nos anos 20 e 30, sobre a influência de John Dewey e da sua teoria psicodinâmica. Esta é uma abordagem centrada nas crianças e orientada para as suas necessidades e interesses e em que as salas de atividades são divididas em centros de interesse e se promove uma aprendizagem ativa.

práticas em função do seu contexto de sala de atividades, independentemente destas serem consistentes ou não com os modelos que noutras ocasiões e situações do passado privilegiaram (Spodek, 2002).

Vários estudos apontam para a perspetiva do impacto positivo do currículo na Educação de Infância como, por exemplo, um estudo recente da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), no qual se afirma que o currículo e os padrões permitem reforçar os impactos positivos no desenvolvimento e aprendizagem infantil⁴⁴.

Conclui-se que um plano curricular deverá favorecer o desenvolvimento da criança, dar segurança à atividade dos Educadores de Infância e permitir uma comunicação alicerçada destes junto dos pais, evitando contradições e estando necessariamente relacionado e em equilíbrio com diversos aspetos do contexto, como seja o social, o político, o económico e o ideológico de acordo com um dado momento. Objetivamente, o currículo pretende, por um lado, assegurar a coerência e a continuidade das diversas etapas educativas e áreas, e, por outro, evitar as sobreposições, repetições, incoerências ou contradições entre essas etapas e entre as áreas que fazem parte da estrutura das mesmas. Não há uma definição única e definitiva para “currículo” mas sabe-se que um “Currículo Formal” é, por vezes, chamado de “Currículo Oficial”, e entendido como aquilo que alguma organização normativa prescreve, como por exemplo o Ministério da Educação⁴⁵ (Carvalho & Diogo, 1999).

Por vezes é preciso fazer o balanço das expectativas sobre Educação de Infância, pois é importante que todas as partes contribuam e concordem com o Currículo Pré-Escolar. Ou seja, os governos e os pais devem partilhar objetivos comuns no modo como preparar as crianças para a escola, contudo, podem também discordar sobre a concretização destes em algumas áreas específicas. Tal pode acontecer, por exemplo, em sociedades multiculturais, em que os governos querem criar uma força de trabalho qualificada e priorizar valores partilhados pelo senso comum da comunidade e, enquanto isso, as famílias de grupos minoritários estão mais preocupadas com a transmissão de línguas nativas e de costumes tradicionais às crianças, respeitando as crenças específicas acerca da criação dos filhos. Em casos assim, os currículos deverão contribuir para um equilíbrio entre diferentes expectativas no desenvolvimento da criança, garantindo que as expectativas e as necessidades dos diferentes intervenientes sejam atendidas (Bennett, 2011; Siraj-Blatchford & Woodhead, 2009; Vandenbroeck, 2011).

De acordo com Katz e Chard (1997), num currículo orientado para objetivos académicos, normalmente comum à abordagem mais tradicional, as atividades e os conteúdos têm mais relevância vertical (para a instrução que prepara o aluno para a instrução seguinte) do que horizontal (para a preparação para resolver problemas correntes dentro e fora da sala ou da escola).

⁴⁴ “Curriculum and standards can reinforce positive impacts on children’s learning and development. They can: i) ensure even quality across different settings; ii) give guidance to staff on how to enhance children’s learning and well-being; and iii) inform parents of their children’s learning and development. Countries take different approaches in designing curriculum. There is a need to think beyond curriculum dichotomies (e.g., academic-oriented vs. comprehensive approaches, staff-initiated instruction vs. child-initiated activities, etc.) and consolidate the “added value” of individual approaches.” (OECD, 2012).

⁴⁵ Referência a Ministério da Educação do Governo de Portugal que atualmente se designa por Ministério da Educação e da Ciência do Governo de Portugal.

Apoiados em Pacheco (2001), podemos considerar que, efetivamente, existem outras dimensões de currículo em educação. Nomeadamente podemos apontar o modelo curricular nacional (que acarreta uma maior uniformidade curricular e estandardização de práticas escolares) e o modelo curricular escolar (que se situa num contexto particular de ensino e está de acordo com a prática local da instituição, por exemplo, o currículo de um Jardim de Infância). Para além da abrangência mais plural ou mais particular de um e de outro currículo, existem outras diferenças significativas entre estes.

O Modelo Curricular Nacional procura:

- i) Assegurar o acesso de todos os alunos no decurso da sua escolaridade a um leque de conteúdos amplo e equilibrado, de modo a que não abandonem os estudos, contribuindo dessa forma para desenvolver a sua capacidade de adaptação ao mundo em constante mudança.
- ii) Estabelecer alguns objetivos da educação obrigatória acessíveis a todos os alunos, quaisquer que sejam as suas capacidades.
- iii) Assegurar que todos os alunos, independentemente do sexo, origem étnica, local de residência e outras características individuais e sociais, possam seguir um currículo basicamente similar, relevante, vinculado à experiência pessoal e valioso para a vida adulta.
- iv) Assegurar a progressão, a coerência e a continuidade da educação obrigatória.
- v) Assegurar que os *curricula* ministrados em todos os estabelecimentos de ensino possuam suficientes elementos comuns para permitir que os alunos mudem de estabelecimento de ensino sem sofrerem desnecessários desajustes.
- vi) Dispor de um instrumento que permita avaliar o progresso realizado pelos alunos nos sucessivos níveis de escolaridade obrigatória com o fim de exigir mais aos que podem avançar facilmente e proporcionar mais ajuda pedagógica aos que dela mais necessitam.

Assim, se por um lado o currículo nacional tem a vantagem de garantir o acesso de todos os alunos a conhecimentos comuns, por outro, traduz as preferências e os valores dos grupos sociais dominantes que se opõem ao direito dos alunos poderem selecionar as atividades e os conteúdos de aprendizagem de acordo com as suas capacidades, motivações e interesses. Logo, prejudica ou pode mesmo anular a autonomia e a iniciativa profissional dos docentes na sua prática pedagógica. Já o modelo curricular escolar está contextualizado de acordo com a especificidade de cada estabelecimento de ensino, o qual, em sintonia com a informação geral sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo Português⁴⁶, deve estabelecer a união entre a teoria e a prática educativas e, nesse sentido, fixar objetivos a alcançar e propor estratégias adequadas para o conseguir.

⁴⁶ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

O Modelo Curricular Escolar visa:

- i) Ensinar de acordo com objetivos a desenvolver com os alunos e em consonância com conteúdos de várias áreas do saber, atitudes, normas e valores.
- ii) Ensinar mediante uma sequência lógica e psicológica dos conteúdos, fazendo uso de metodologias e técnicas educativas.
- iii) Ensinar através de atividades de ensino e de aprendizagem.
- iv) Avaliar "o quê", "quando" e "como" se ensinou, bem como avaliar a organização do "todo" educativo.

Para Pacheco (2001: 43), "O currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve". Esta ideia é concordante com Roldão (1994: 15), quando afirma que o currículo é um instrumento criado para implementar um Projeto Educativo e cujo objetivo é o de educar as pessoas num determinado momento e sociedade, referindo:

Então, tal instrumento tem de ser examinado de modo crítico no que respeita às suas bases conceptuais e tem de ser constantemente melhorado quanto à sua adequação, para uma melhor obtenção dos objectivos educacionais pretendidos.

Em conformidade com Pacheco (2001), Formosinho (1987) considera que é emergente refletir sobre o uniformismo curricular para evitar disfunções na hora de o implementar, pois as diferentes escolas, atores e contextos implicam necessidades suplementares e reajustamentos de conteúdos, de acordo com as necessidades dos alunos concretos. Isto é, perante a diversa realidade entre alunos e escolas, todos são diferentes e não existem alunos médios nem professores médios. Há alunos com variados interesses, aptidões e necessidades e, também, com diferentes educação s informais que acabam por se refletir na educação escolar (Formosinho, 1987). Concluindo, depreende-se dos pressupostos dos mencionados autores que existe perante o currículo uma possibilidade de mudança e de transformação, a qual emerge da prática pedagógica e que se desenvolve de acordo com o contexto específico em que esta se insere. Ou seja, a avaliação curricular é um aspeto importante não apenas pelo objetivo de recolher informações e de verificar resultados, mas também para a tomada de decisões. De acordo com Cronbach (1963, citado por Machado & Gonçalves, 1999: 214) a avaliação curricular deve ser usada nos seguintes domínios: i) na melhoria de um programa (decidir materiais, métodos e mudanças necessárias a fazer), ii) nas decisões acerca de indivíduos (identificar as necessidades do aluno com o objetivo de o informar e colaborar nos seus progressos e dificuldades) e iii) na regulação administrativa (julgar a qualidade do sistema escolar, do pessoal docente e demais vertentes).

Acerca da gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e de acordo com o que estabeleceu a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro), entende-se que os Educadores de Infância deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição (o qual define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento) e dos Projetos

Curriculares de Grupo/Turma (os quais definem as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar ao grupo). Assim, adequado ao contexto de cada Escola/Agrupamento e Grupo/Turma, o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é uma responsabilidade do Educador de Infância, o qual exerce a atividade educativa em regime de monodocência, devendo a sua ação reger-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos possam ter sentido para as crianças e lhes proporcionem modos de desenvolvimento e de aprendizagem intencionais de acordo com o docente, decorrentes dos Projetos Curriculares. No entanto, como sabemos, as OCEPE do Ministério da Educação são apenas orientações e não regras; logo, não estabelecem conteúdos nem objetivos específicos, apresentando apenas orientações metodológicas gerais.

Sob o ponto de vista da Organização do Projeto Curricular, o referido quadro legal indica algumas sugestões de procedimentos que o Educador de Infância deverá considerar quando elabora o Currículo de Grupo/Turma, como, por exemplo, fazer o seguinte: i) o Diagnóstico (caraterização do grupo, identificação de interesses e necessidades, levantamento de recursos); ii) a Fundamentação das opções educativas (de acordo com o Diagnóstico e o Projeto Curricular da escola); iii) a Metodologia a utilizar; iv) a Organização do ambiente educativo (grupo, espaço, tempo, equipa, estabelecimento educativo); v) as Intenções de trabalho para o ano letivo (opções, prioridades curriculares e objetivo, estratégias pedagógicas e organizativas, apoio à família e previsão dos intervenientes com o intuito da definição dos diferentes papéis); vi) a Previsão de procedimentos de avaliação (processos e efeitos, crianças, equipa, família, comunidade educativa); vii) a Relação com a família e outros parceiros educativos; viii) a Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida; ix) a Planificação das atividades; x) o Relatório de Avaliação.

Articulando com o que foi dito, podemos afirmar que o Projeto Curricular de um Jardim de Infância é um instrumento de gestão pedagógica da instituição escolar que fomenta uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar/fazer/aprender, bem como o trabalho cooperativo entre educadores, contribuindo assim para melhores intervenções. No entanto, sob um ponto de vista de critérios mais específicos, decorre do modelo curricular escolar a construção de um programa curricular mais particular, aquele que cada docente deverá elaborar de acordo com a sua turma e a sua sala de atividades, fazendo a contextualização dos seus objetivos específicos e que vai refazendo e reavaliando permanentemente – o Projeto Curricular de Sala. Desta forma, entende-se que o Projeto deverá ser elaborado de acordo com as especificidades do grupo e deverá permitir um nível de articulação que só os interesses manifestados pelas crianças e as situações reais tornam possível concretizar. Ora, de acordo com a perspetiva focalizada, sendo o currículo um instrumento de gestão flexível e abrangente, uma vez que inclui a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas tendo em conta as necessidades dos alunos, Zabalza (1992: 94-95), considera que um currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas globais que se pretende alcançar e dos passos previstos para os atingir através do trabalho na escola, ano após ano, e no qual se incluem as razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas. O autor (*ibidem*) acrescenta que o currículo se exprime e concretiza no Programa que, segundo a sua ótica, é um documento oficial de carácter nacional. Neste sentido, para Zabalza (*ibidem*) existem quatro grandes temas ou níveis de intervenção na Didática da Educação de Infância que permitem organizar um Programa

Curricular e que são os seguintes: i) Área da Linguística; ii) Área da Matemática; iii) Área do Ambiente; iv) Área da Corporeidade. Por sua vez, cada um destes níveis assenta em meios, materiais e recursos didáticos adequados ao desenvolvimento integral da criança ao nível expressivo, sensório-motor, social e cognitivo, partindo do jogo – como um meio formativo por excelência pela sua função lúdica e motivadora. Ou seja, o jogo que permite o imprevisto e a atividade livre das crianças, assumindo características, tais como a diversidade, a contextualização, o equilíbrio entre o lúdico-expressivo e o cognitivo, o equilíbrio entre o Programa e a Programação, entre outras facetas educativas.

O autor referido (Zabalza, 2009) aponta, também, para o currículo como um marco teórico geral que tanto inclui denominações restritas e parciais como inclui aspetos mais diversos e amplos que correspondem às operações necessárias para elaborar um Programa, contextualizados de acordo com as características de determinado nível educativo e de cada situação. Ora, tal implica diversas funções, tais como: classificar e contextualizar os objetivos do Programa; determinar os novos objetivos em função das necessidades dos alunos; fazer a estruturação geral do currículo; estabelecer prioridades; selecionar técnicas didáticas; integrar atividades escolares e extracurriculares; integrar as atividades planificadas e espontâneas; integrar os conteúdos e as condições do contexto sociocultural; atender ao progresso dos alunos e aos recursos existentes; gerir os materiais existentes e criar outros novos; decidir a organização do grupo; fazer a estruturação espaço-temporal. Neste sentido, o que o Zabalza (2009) propõe é que o desenvolvimento curricular deva assentar nos seguintes princípios básicos:

- i) Princípio da realidade (capaz de responder ao imprevisto e não se restringir apenas à burocracia e às formalidades).
- ii) Princípio da racionalidade (faz o equilíbrio entre o papel do currículo, o do educador e o do aluno).
- iii) Princípio da sociabilidade (promove o consenso entre todos os sujeitos mesmo que haja divergências entre pais, professores ou outros).
- iv) Princípio da publicidade (explicita as intenções da programação curricular tendo em conta que um currículo não pode ser oculto ou privado, devendo ser público e comunicado).
- v) Princípio da intencionalidade (assenta em critérios explícitos, intenções e previsões que muitas vezes são fruto da investigação, mas ao mesmo tempo reconhece o currículo oculto e as componentes imprevistas inicialmente).
- vi) Princípio da organização e da sistematização (parte de uma organização funcional e congruente com todos os constituintes curriculares).
- vii) Princípio da seletividade (procede à seleção de “o que fazer”, “como” e “de que modo”, em função das várias possibilidades que o educador dispõe para atingir determinados objetivos).

- viii) Princípio da decisão (permite tomar decisões que são uma constante da didática curricular para estabelecer objetivos, gerir o grupo, construir e manusear materiais, entre outras decisões) .
- ix) Princípio da hipótese, da previsão e da imperfeição assumida (parte de hipóteses e suposições para adequar os recursos disponíveis ao projeto e ao contexto e para introduzir modificações no caso de ocorrerem alterações ao normal curso dos acontecimentos).

Alguns teóricos falam de currículo segundo uma perspectiva diferente que designam por “currículo oculto”. É o caso de Marhuenda (2000: 106-123), o qual distingue “*curriculum* oculto” de “*curriculum* explícito” porque, segundo este autor, o *curriculum* oculto escapa aos processos de objetivação – os seus mecanismos na prática da educação têm um lado espontâneo que é partilhado pelas várias áreas e níveis como se fosse uma entidade comum e homogênea – enquanto o *curriculum* explícito tem referências e documentos para cada uma das etapas ou áreas, tais como decretos, matérias curriculares definidas e outros. Isto é, o currículo oculto tem métodos, códigos e formatos, além de ter também uma componente moral e uma componente social do Sistema Educativo, dado que diz respeito à disciplina, à obediência, ao respeito pelas hierarquias, à compreensão do seu lugar e do lugar do outro, ao reconhecimento do que se pode fazer, entre outros conhecimentos não formais, mas comuns a várias disciplinas e faixas etárias. Neste sentido, Marhuenda (*ibidem*) defende que ambos os tipos de currículo são importantes, como são fundamentais as interações entre ambos para que haja um bom desenvolvimento do Sistema Educativo.

Em síntese, podemos considerar que a expressão do “currículo oculto” significa “(...) as coisas que os alunos aprendem na escola em virtude do modo como o trabalho da escola é planeado e organizado muito embora não estejam abertamente incluídas no plano ou mesmo na consciência dos responsáveis da organização escolar. Diz-se, por exemplo, que os papéis sociais são aprendidos deste modo, assim como os papéis sexuais e várias atitudes em relação a muitos aspetos da vida.” (Machado & Gonçalves, 1999: 50). Neste sentido, mesmo não sendo deliberadamente expresso como importante, é relevante que os Educadores e Professores tenham noção da real importância do currículo oculto e das aprendizagens que implica.

2.5. – MODELOS CURRICULARES

Sobre os Modelos Curriculares, a nossa reflexão é que os grandes percursores que os fizeram emergir e desenvolver na Educação de Infância foram pedagogos como Rousseau, Froebel ou Montessori cujos ensinamentos permanecem nos nossos dias como parte estruturante da dinâmica educativa dos Jardins de Infância da maioria dos países ocidentais, como por exemplo, a utilização do termo *Kindergarten*, de Froebel, usada na versão portuguesa de Jardim de Infância. Ou note-se, do mesmo modo, como estes fizeram evoluir o modelo de assistência – que era tutelar e correspondia essencialmente à satisfação das necessidades básicas – para o modelo educativo – que se destinava sobretudo a enriquecer as aprendizagens e experiências das crianças.

Formosinho (1998), referindo-se aos novos Modelos Curriculares com relevo para a Educação de Infância, aponta para várias modalidades, entre as quais destacamos três que se incrementaram com algum significado no contexto da Educação Pré-Escolar em Portugal:

- Modelo Reggio Emilia: um modelo que surgiu em Itália após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, e se caracteriza pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, bem como pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidades na equipa educativa dos Jardins de Infância. Isto é, valoriza o trabalho cooperativo com os pais e em equipa, no sentido de conhecer bem as crianças com que se trabalha.

- Modelo *High-Scope*: um modelo que assenta no construtivismo, ou seja, no princípio segundo o qual a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, ideias e pessoas, cabendo ao educador/adulto construir um ambiente propício para a criança desenvolver a sua atividade através das interações.

- Modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): um modelo de ação pedagógica que teve início de atividade em 1965 como um movimento renovador (e, como tal, não foi bem recebido pelo regime de ditadura que vigorava na época) por se orientar em valores, tais como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada. O precursor do MEM foi o Professor Sérgio Niza, o qual, posteriormente e já nos anos 80, com o novo regime político democrático, reorientou o trabalho de formação cooperada e de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky e das técnicas de Freinet. Ou seja, Niza sugeriu um trabalho escolar cooperativo com professores na gestão do currículo escolar, promovendo entreajuda, projetos de investigação e momentos de autoavaliação, segundo um modelo de aprendizagem que implicasse os alunos e promovesse o seu desenvolvimento e autonomia através de uma interação comunicativa de verdadeiros cidadãos democratas. Atualmente, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa mantém-se em atividade por todo o país, promovendo encontros, grupos de trabalho e diversas ações que permitem desenvolver um vasto trabalho nas escolas, batendo-se contra a exclusão de crianças e lutando pela cultura da investigação e da vivência democrática.

2.6. – O PROJETO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A emergência dos trabalhos de projeto não é apenas uma moda, tendo em conta que este é importante e revelador do modo como as pessoas vivem em todas as vertentes, instituições, organizações, culturas, economia – em sociedade. Neste sentido, o trabalho de projeto é uma metodologia educativa que permite integrar diversos conteúdos e ligar o conhecimento das partes com o todo, e vice-versa. Segundo a Professora Luísa Dacosta⁴⁷ (1992), na prática pedagógica o Projeto Educativo não é puramente teórico mas antes interativo, dado que todos aprendem com todos e, sobretudo porque permite desencadear motivações profundas em todos os docentes, mesmo os professores menos dotados e com falhas metodológicas que, desse modo, conseguem corrigir os erros de percurso e suprir inventivamente as carências de material, passando a fazer uma aprendizagem com prazer.

⁴⁷ Comentário ao artigo “O Sentido de Projecto” de John Dewey (1968), in Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1992): p. 17-18.

Outros autores, numa perspetiva complementar (Cortez, Leite e Pacheco, 2002) consideram que Projeto implica um trabalho de conjunto, num crescendo de contribuições e de atividades diversificadas, associado ao importante envolvimento de alunos e professores, os quais, numa construção de saberes significativos e funcionais partem de situações reais e permitem, desse modo, que sejam transferíveis para novas situações. Ou seja, para estes autores (*ibidem*: 23) o projeto surge:

(...) associado ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-dia passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes em planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação, com sentido, para todos.

Com base no referido pelos autores acima citados, há mais duas características importantes a referir no conceito de Projeto: o “tempo” e a “ação”. O tempo, porque o Projeto exige duração durante um período de tempo alongado e é isso, aliás, que o distingue de uma simples atividade ou ação pois não deve ficar apenas no plano da intenção. Ou seja, emerge o Projeto entendido como um estudo em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, problema ou tema que, pela sua intencionalidade, organização e tempo que necessita para produzir efeitos, se distingue da tradicional atividade de ensino-aprendizagem. De acordo com esses mesmos autores (*ibidem*: 24): “Ao contrário de uma atividade ocasional, o projecto envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações.”.

A propósito do Trabalho de Projeto na Educação de Infância com o envolvimento de crianças, as autoras Katz e Chard (1997: 3-4), consideram que “Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...). Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem normalmente as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem manutenção de esforço durante dias ou semanas”. Assim, no entender destas autoras (*ibidem*) prevalece a ideia que a Educação Pré-Escolar é uma forma de ensino e aprendizagem que incentiva as crianças a interagirem com as pessoas, objetos e ambiente para que ganhem um significado pessoal para elas próprias, pelo que a abordagem de trabalho de projeto quase sempre ocupa uma grande parte do currículo, apesar de haver alguns casos em que os educadores apenas reservam duas tardes por semana para tal.

Os Projetos na Educação Infantil (García-Ruiz, 2013: 99) têm um lado prático e criativo onde prevalece sempre uma dinâmica de ensinar e aprender que é comum tanto aos educadores como às crianças, “superando los límites” do conhecimento e da imaginação, porque o trabalho por projetos na Educação de Infância abre inúmeras possibilidades. No seguimento desta ideia, as autoras Leite e Santos (2001) referem que o Trabalho de Projeto é uma metodologia educativa que faz a integração de diversos conteúdos conceptuais, comportamentais e éticos, como, por exemplo, os de cidadania, que pode partir de qualquer tema ou ideia de ação/intervenção ou desejo de realização, numa espécie de “jogo da inteligência socializada” que implica observar, escutar, contactar e compreender o significado daquilo que se vê, ouve e vai recolhendo no contexto. Ou seja, de acordo com Leite e Santos (2001: 27-28), o Trabalho de Projeto caracteriza-se por ser uma atividade de grupo em sinergia, onde se confrontam ideias e perspetivas, que referindo, a propósito:

Em grupo, as coisas são analisadas sob diferentes ângulos, confrontadas as diferentes experiências e saberes pessoais; em grupo estimula-se e organiza-se a pesquisa. Estamos perante uma perspectiva sistémica onde a energia do grupo ultrapassa a soma das energias individuais.

Assim, independentemente do tipo de instituição, podemos fazer o enquadramento na Educação Pré-Escolar do conceito de Projeto segundo três funções comuns:

- i) Função Educacional: Estimula as competências académicas com vista a preparar a criança para a entrada na escola.
- ii) Função de Socialização: Estimula a criança socialmente através de oportunidades de interação que lhe permitem integrar-se no grupo e desenvolver o autoconceito.
- iii) Função de Prestação de Cuidados: Proporciona um ambiente seguro e saudável à criança.

Efetivamente, a Função da Prestação de Cuidados foi a que esteve desde início e sempre presente no desenvolvimento dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, contudo, com o passar do tempo tornaram-se mais prementes a Função Educacional e a Função de Socialização, como oportunidades de estimulação, de desenvolvimento e de interação com os pares. Na realidade, sobre o ponto de vista educacional, o projeto veio contribuir para a valorização e desenvolvimento da ação educativa, melhorando o ambiente educativo no Jardim de Infância e o trabalho que nele se desenvolve com o envolvimento dos vários atores – crianças, educadores, pais e outros – contribuindo para retirar da margem dos restantes níveis da escolaridade a Educação Pré-Escolar. Isto é, por não ter um *curriculum* formal, a Educação Pré-Escolar foi durante muito tempo considerada como fruto das experiências vividas pelas crianças de modo espontâneo, sem grandes pretensões ou intencionalidade de organização específica da atividade educativa por parte dos Educadores de Infância, os quais, numa conceção tradicional, se considerava que praticavam um ensino orientado pelo docente e apenas de acordo com as suas vivências, experiências e interesses profissionais. Dito de outra forma, só a partir do momento em que o Sistema Educativo considerou o contexto Pré-Escolar como um meio para garantir a igualdade de oportunidades, é que se começou a estruturar e a ganhar nova organização e exigência, retirando-o de uma certa marginalidade a que estava confinado, com as novas diretrizes de construção de um *curriculum* e de um Projeto Educativo de acordo com pressupostos, metas e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

É em 1995⁴⁸ que em Portugal o Projeto Educativo na Educação Pré-Escolar ganha um novo cunho sobretudo com as fontes documentais que vieram indicar linhas gerais de trabalho. Isto é, surge um conjunto de orientações que passaram a ser uma referência para os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e para os Educadores de Infância no que se refere ao modo como devem desenvolver o trabalho pedagógico (os conteúdos a abordar, a gestão do tempo, a

⁴⁸ CF. Parecer nº 2/95, de 09/08/95, do Conselho Nacional de Educação.

organização dos recursos físicos e outros demais âmbitos). Assim, em pouco tempo cada instituição passou a fazer a adaptação das Orientações Curriculares ao seu Projeto Educativo, em consonância com as características próprias das crianças e famílias, bem como com as particularidades próprias de cada instituição e do contexto em que esta se encontra inserida, sendo que, subjacente a tal, está o protagonismo do educador e o compromisso de este trabalhar em equipa.

Também relativamente ao Projeto Educativo Anual e de acordo com Silva (1998: 91-122), a elaboração deste e dos Planos de Atividades no Jardim de Infância estão intimamente ligados à Qualidade na Educação Pré-Escolar, dado que inclui os intervenientes, o modo como se organizam, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos necessários e as atividades que permitem a sua concretização. Isto é, sobressai a ideia segundo a qual um Projeto Educativo corresponde sempre e em qualquer circunstância a um esboço para uma situação futura que se pretende atingir, mas para a qual não há receitas porque depende de vários aspetos fundamentais, tais como: investimento individual, discutir em grupo, flexibilidade, planificar, contextualizar, cooperar, fazer trabalho de campo, pesquisar, ensinar e aprender, avaliar, construir, além de também ser necessária imaginação, responsabilidade e interesse.

Com efeito, um Projeto Educativo em Educação Pré-Escolar, embora de acordo com o que é regulamentado pelas políticas educativas e o com o currículo nacional, deve procurar adaptar com as equipas docentes, as circunstâncias da realidade concreta e particular das suas crianças, famílias e da comunidade educativa, porque só integrado no contexto específico onde está inserido é que pode facilitar experiências e favorecer oportunidades de desenvolvimento de competências das crianças. O mais importante foco do Projeto Educativo é promover junto da criança aprendizagens significativas, investigativas, reflexivas e colaborativas e é neste sentido de qualidade no ensino que Fox (1971) considera que um centro de Educação de Infância é tanto melhor quanto:

- i) Seja maior a variedade de recursos de que dispõe e de diversidade, entendida como uma possibilidade de ir melhor ao encontro das necessidades individuais);
- ii) Os materiais possibilitem ao máximo a estimulação sensorial, de modo a que a experiência de aprendizagem resulte mais profunda;
- iii) Potencie aprendizagens diretas mais do que aprendizagens pelos processos tradicionais mais assentes nas fontes secundárias;
- iv) Favoreça a utilização de aspetos extracurriculares e de recursos da própria comunidade envolvente à instituição.

Na perspetiva deste autor, o Jardim de Infância deve procurar configurar um contexto experiencial que conduza e potencie o desenvolvimento da criança nas suas diferentes dimensões, como um todo de que fazem parte os seguintes aspetos:

- i) A instituição e a dinâmica com que se organiza
- ii) Os recursos humanos

- iii) Os recursos materiais
- iv) A disposição do espaço e das salas de atividades
- v) O Plano de Atividades

Assim, atendendo a esta perspectiva de Fox (*ibidem*), todos os componentes acima referidos interferem no sentido educacional e curricular, recebendo influência de outro tipo de critérios como, por exemplo, os económicos, os da imagem ou os da satisfação de interesses.

De acordo com o referido, o Trabalho de Projeto é uma atividade intencional, constante e praticamente inevitável que implica o envolvimento de todos os atores sociais interactivamente: crianças, pais, educadores e outros sujeitos do contexto social, cultural e económico (clubes, museus, bibliotecas, associações, igrejas, centros desportivos e outros), autarquia, Estado. Ou seja, o desenvolvimento de um Projeto Educativo implica um trajeto semelhante ao seguinte:

Intenção/Previsão › Planificação/Clarificação de Papéis › Ação › Avaliação
e também
Finalidades/Objetivos › Metodologia › Concretização › Inovação

A noção de Projeto descrita por Cortesão⁴⁹ (1992) revela um certo arrojo, porque considera que subjacente a este está a tentação de correr o risco, de tentar e de se expor, a partir do momento em que se passa da situação protegida do espectador à posição vulnerável que resulta de ser ator (que corre riscos de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em ações, efeitos, resultados que os outros, tendo acesso às suas ideias, vão poder criticar), porque Projeto é “(j) o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a ação desejada.” (*ibidem*: 81).

Na verdade, Cortesão (*ibidem*) revela que o Educador de Infância, face à realidade em constante mudança e com múltiplas interações, deverá considerar a realidade escolar como um todo e ter um olhar interdisciplinar, partindo do princípio da identidade humana, tal como a refere Morin, (2002a), como um produto da nossa “evolução cosmobioantropológica e cultural” que se constrói gradativamente por meio das interações sociais. Ou, concluindo, o Educador de Infância deverá fundamentar-se numa metodologia de trabalho de projeto – baseado numa atitude científica e de descoberta, mas também nas interações com a família e toda a comunidade educativa através do diálogo, partilha, cooperação, entreajuda e solidariedade – como uma forma excelente de promover propostas de qualidade para a Educação de Infância em que se reconhece “a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano” (*ibidem*). Aliás, esta perspectiva está também de acordo com Carneiro (1996, in UNESCO: 10), quando defende que se aprende permanentemente, “com” e “no” respeito pelos outros e pelos diferentes pontos de vista numa sociedade educativa que deve ser aberta e sem fronteiras, e numa inesgotável riqueza pessoal pois, “O projeto educativo é incontornavelmente, para cada pessoa, o projeto de uma vida inteira”.

⁴⁹ Artigo da autoria da Professora e Investigadora Luísa Cortesão, “Projecto, Interface de Expectativa e de Intervenção”, in Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1992): p.81

2.7. – NOÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRITÉRIOS, FATORES E INDICADORES

A qualidade pode ter vários sentidos pelo que não existe uma única dimensão ou medida restrita de qualidade em educação, do mesmo modo que é impossível prescrever com exatidão quais são os elementos fundamentais para que possa existir uma educação com qualidade. Nestes termos, vejamos a seguinte afirmação enunciada pela OCDE (1992: 41) acerca do significado qualidade no contexto educativo:

Conforme os casos, será mais descritivo do que normativo, ou evocará simplesmente uma característica ou um atributo. Um aluno ou um professor, uma escola ou uma circunscrição escolar, um sistema de ensino regional ou nacional podem, desta forma, ter um número indeterminado de qualidades ou de características essenciais.

Apoiados em Bairrão & Tietze (1995), concluímos que a definição de qualidade é complexa e controversa pois depende dos sujeitos e dos contextos políticos e socioculturais (gerais ou particulares); logo, existem diferentes definições e interpretações acerca da noção de qualidade. Paradoxalmente, apesar desta ambiguidade no significado do termo “qualidade”, ao nível da sua utilização é unânime afirmar que todos os governos democráticos reconhecem que têm obrigação de garantir aos seus cidadãos uma educação de qualidade e o melhor ensino possível e para a concretização desta tarefa promovem grupos de trabalho com especialistas para promover e avaliar a qualidade dos trabalhos de projeto, a igualdade de oportunidades dos programas escolares e outros aspetos educativos.

As crianças passam grande parte da sua vida na escolaridade obrigatória, nos estudos impreteríveis e obrigatórios que iniciam a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico e, também, muitas vezes antes dessa fase, com a frequência da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, é consensual afirmar-se que a escola deve preparar a criança para a vida adulta. Todavia, se a escola representa parte da vida, o mais importante no percurso escolar sob o ponto de vista da qualidade não é que esta prepare a criança para resultados escolares e profissionais brilhantes (mesmo que se aborreça ou se torne insegura no decorrer do seu percurso escolar), mas, antes, que a escola forneça à criança experiências enriquecedoras para toda a vida. Ora, é sobre este ponto que reside naturalmente o sucesso e a noção de qualidade em Educação. Entre os vários conceitos que o termo “qualidade” assume no que se refere à Educação de Infância, há valores fundamentais que decorrem dos Direitos das Crianças, de que é exemplo nuclear o próprio Direito à Educação, proclamado mundialmente pela Convenção das Nações Unidas⁵⁰. Na realidade, uma Educação de qualidade tem de expressar a igualdade de direitos e de oportunidades a todas as crianças, ao mesmo tempo que tem de dar “voz às crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), permitindo-lhes a participação ativa sobre as decisões da sua

⁵⁰ O Direito à Educação vem descrito no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem e refere que 1. Toda a pessoa tem direito à educação (j) 2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (j) 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar os filhos. – (Fonte: Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adaptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de Dezembro de 1948, Versão Final Autorizada, Nova Iorque, Nações Unidas, 1950. In UNESCO: 2000).

vida, pois como refere Iturra (2002:139), “*o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo*”. Também comungando desta ideia, Vasconcelos (1997: 23) refere que a educação de qualidade é “(...) não apenas como um somatório de competências e técnicas. A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser”.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE: 1992), o termo “qualidade” é polissémico e o seu emprego subjetivo, dado que tem diversas utilizações. Assim, na sequência da cada vez maior importância nacional e internacional que desperta o tema da qualidade na Educação, a OCDE (1992: 42-43) desenvolveu o estudo «As Escolas e a Qualidade» e, de acordo com este trabalho, considerou que na generalidade, as inúmeras propostas e empregos da palavra ‘qualidade’ suscitam controvérsias, alegando que:

O ensino é, desde há alguns anos, objecto de debates políticos cada vez mais frequentes e as finalidades são, elas também, postas em causa: pode ver-se nisso uma das razões que fizeram da qualidade do ensino um grande motivo de preocupação e que explicam as dificuldades com que se depara para propor uma solução.

Pelo exposto, podemos depreender que a polémica do termo qualidade advém, entre outros aspetos, do facto de determinadas características que são essenciais para alguns, não o serem para outros – isto é, os requisitos da qualidade diferem consoante os observadores, os grupos de interesse e o contexto. Por exemplo, ocorre muitas vezes que dificilmente a noção de qualidade é igual na mesma escola, porque desde logo, ela não é igual para um aluno e para um professor, nem mesmo para dois alunos da mesma turma de níveis socioeconómicos e/ou vivências pessoais diferentes, nem até, para um mesmo aluno em diferentes períodos de vida/ano letivo. Concluindo, o sentido de qualidade varia de acordo com os interesses em causa dos sujeitos em situação.

Segundo Chamboredon & Prévot (1982: 53-56), a preocupação com o conceito de “qualidade de vida” surgiu na década de 60 num movimento partilhado por cientistas sociais, nas áreas da medicina e da biologia, e, também por políticos, com o intuito de vir a aumentar a esperança de vida e avaliar as diferentes dimensões que afetam a vida dos indivíduos. Neste contexto, no caso das crianças, levou também ao aparecimento de um mercado cultural para a infância, desde logo com a difusão da Educação Pré-Escolar não unicamente pelo efeito do crescimento duma “procura de guarda” ligada à extensão da atividade feminina, mas também como um indicador de crescimento de “procura de educação” em que se evidenciou o despoletar de um sistema de produtores de bens e serviços, além da tendência para desenvolver as aprendizagens das crianças cada vez mais cedo.

Fundamentados no que afirma a Organização Mundial da Saúde (OMS), a qualidade de vida é “a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994: 28). Entretanto, acerca deste conceito multidimensional e com o objetivo de medir a qualidade de vida, a OMS elaborou um instrumento de avaliação genuinamente internacional, o WHOQOL-OMS, que integra as várias dimensões do homem: domínio físico, domínio psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religião/crenças pessoais. Assim, apesar de não ser fácil aferir com objetividade acerca da qualidade de vida, há fatores que inegavelmente fazem

parte desta avaliação, tais como: a riqueza, a esperança de vida, a natalidade, a alimentação, a alfabetização, a educação.

Na Educação de Infância a procura da qualidade tem inspirado muitos investigadores nos mais diversos estudos e nos mais variados contextos geográficos, económicos, sociais e culturais. Peter Karmel⁵¹, um australiano responsável por fazer, em 1985, um estudo acerca da qualidade da Educação no seu país, considera que para esta existir é necessário ter em conta a interação de numerosos fatores, tais como: os alunos e os seus diferentes ambientes socioculturais; os professores e as suas competências; as escolas, a sua organização e ambiente; os programas de estudos; expectativas da sociedade.

De acordo com o estudo acima referido, realizado pela OCDE (1992), para melhorar a qualidade do Ensino é necessário: i) estar em sintonia com as finalidades do sistema escolar; ii) refletir acerca da sua efetiva qualidade dado que esta será tanto mais elevada quanto mais se aproximar da concretização dos objetivos previstos; iii) procurar responder aos três seguintes aspetos: Qualidade para quem? Quem deve fixar os objetivos? A qualidade de quê? Ora, acerca destas questões inerentes à qualidade é patente que as duas primeiras se prendem com os sujeitos (alunos, pais, docentes, pais, políticos, feministas, minorias étnicas, portadores de deficiências ou outros de situações diferentes, os quais, obviamente, implicam diferentes interesses), enquanto a terceira é acerca dos objetivos explicitamente formulados (que apesar de constituírem diretivas claras para avaliar a qualidade, diferem em função das reivindicações dos sujeitos), cuja utopia é acreditar que todos serão alcançados, pois sempre surgem imprevistos e incompatibilidades, logo, sempre será preferível que se estabeleçam apenas prioridades para os atingir. Assim sendo, ainda que seja impossível fixar um limite ao sucesso qualitativo na educação, existem limiares que esta inspira abaixo dos quais há um descontentamento e uma desconfiança por não corresponderem às expectativas que se espera da educação e que se constata que são cada vez em maior número. Deste modo, se pretendermos determinar os objetivos educativos mais relevantes, temos que nos interrogar acerca dos principais aspetos da escola e da educação para, pelo menos de um modo geral, podermos alcançar esses fins. Por último, acerca dos aspetos essenciais a considerar, podem distinguir-se os recursos, os métodos e os resultados. Todavia, não se pode ignorar o peso destes últimos pois, a principal finalidade da escola é atingir resultados positivos, ou seja, é transmitir conhecimentos, pelo que não se pode aproveitar a complexidade do tema para retirar importância à sua finalidade primordial: a qualidade ultrapassa a quantidade e deve evitar-se conferir excessiva importância aos recursos, sejam estes financeiros, materiais ou humanos (*ibidem*).

Segundo a Declaração de Panamá (2000), para que seja possível existir qualidade na Educação de Infância, o Estado deve, enquanto autoridade, cumprir a sua responsabilidade de promover políticas orientadas para o desenvolvimento da Educação de Infância, complementado pelas famílias e por todos os setores e atores sociais, numa articulação equilibrada e dinâmica com os profissionais e investigadores da área da educação, as comunidades locais, as organizações sociais e as instituições educativas. Para além disto, o Estado também deverá promover cooperação com organismos internacionais que gerem intercâmbios, experiências, estudos, programas curriculares e materiais educativos inovadores.

⁵¹ Australian Government Publishing Service (1985), *Quality of Education in Australia: Report of the Review Committee* (President: Peter Karmel), p.3.

O Estado deve ainda promover medidas de discriminação positiva através de programas e de políticas que reconheçam a diversidade cultural de cada região e propiciem a interculturalidade e a multiculturalidade, a atenção e o respeito pelas diferenças individuais e de género. Logo, programas que se sustentem na qualidade não poderão deixar de fomentar programas específicos para crianças com necessidades educativas especiais, proporcionando-lhes as adequações que lhes permitam a sua plena integração no Sistema Educativo (adaptado da Declaração de Panamá - X Conferência Iberoamericana de Educação, «*La Educación Inicial en el Siglo XXI*»; Panamá: 3 e 4 de julho de 2000).

2.7.1. – Apontamentos sobre alguns instrumentos de avaliação de qualidade educativa no Jardim de Infância

Hoje em dia, vigora a conceção internacional da “educação permanente”, isto é, de que cada indivíduo deverá ser capaz e ter a possibilidade de continuar a sua aprendizagem ao longo da vida e esta ideia é fortemente defendida pela UNESCO (2000), bem como uma vasta comunidade intelectual, sobretudo a partir dos *anos 60*.

Com efeito, cada vez mais cedo a escolarização se torna presente na vida das crianças, mas, por outro lado, verifica-se que a vida escolar finaliza cada vez mais tarde na vida dos indivíduos. Veja-se que já no passado Comenius⁵² (citado pela UNESCO, 2000: 80) se referia a uma visão da educação como um todo em que:

(...) o Mundo inteiro é uma escola para toda a raça humana, desde o princípio até ao fim dos tempos, então toda a sua vida é uma escola para todos os homens, desde o berço até à sepultura (...) Cada idade está destinada a aprender e o único objectivo de aprendizagem ao alcance do homem é a própria vida.

Neste sentido, é inegável constatar a ancestral importância que se dá à questão da Avaliação na Educação como algo fundamental para todos os setores e para todos os cidadãos, segundo uma perspetiva que não é apenas da área das Ciências da Educação – avaliação educacional – mas também do campo da análise da Sociologia, isto é, uma perspetiva aberta a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares. Sobre este contexto de avaliar a educação, Vasconcelos (1997: 23), ao referir-se ao conceito de qualidade no Jardim de Infância, defende que “A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser. Como tal, só através de estudos em profundidade se pode compreender de que modo este compromisso é desenvolvido e sustentado”.

Nos Estados Unidos, os anos entre 1960 e 1970 correspondem a uma época muito ativa nos esforços de melhoria na qualidade das instituições de Educação de Infância, com investimentos ao nível do governo e de fundações privadas que impulsionaram a necessidade de se criarem novas formas de implementação e de avaliação dos estabelecimentos de Educação de Infância, com vista a elevar a sua qualidade. Foi assim que gradualmente foram surgindo, até aos dias de hoje, diversos instrumentos de avaliação da qualidade desenvolvidos com o objetivo de medir em que grau as turmas, as escolas, os projetos ou as crianças financiadas

⁵² Comenius, J. A., 1592-1670, Selections, pp. 97, 145, Paris. Unesco, 1957, citado por UNESCO, 2000: 80.

atingiam os objetivos particulares de cada programa específico. Destes instrumentos de avaliação da qualidade das instituições educativas que tiveram um papel muitíssimo importante ao nível da pesquisa e da melhoria de qualidade educativa nas instituições, destacamos os seguintes:

O *Head Start, High Scope* ou o *Abecedarian Project*⁵³ – São escalas cujo interesse educativo foi focar e alertar para as necessidades de desenvolvimento específicas de crianças pequenas oriundas de meios economicamente desfavorecidos e comunidades de minorias raciais e étnicas. São exemplos de Escalas de Avaliação de Ambientes para diferentes grupos etários e/ou para diferentes configurações de Educação Infantil que surgiram, entre vários outros exemplos, nos anos 80 e foram desenvolvidas e publicadas ao mesmo tempo que surgiram outros Programas.

A ECERS – *Early Childhood Environment Rating Scale* – (Harms & Clifford, 1980) – É uma escala que, depois de publicada, foi largamente utilizada nos Estados Unidos tanto para a pesquisa como para a melhoria de programas em escolas de bebés e crianças de vários grupos socioeconómicos antes da entrada para a Educação Pré-Escolar. Todavia, esta escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil foi adaptada e posteriormente utilizada em vários países, nomeadamente em Portugal, em contextos formais de Educação de Infância.

A FDCRS – *Family day care rating scale* – (Harms & Clifford, 1989) – É uma escala concebida para as creches domiciliárias destinadas a bebés e crianças até à idade da entrada para a escola.

A ITERS – *Infant/toddler environment rating –scale* – (Harms, Cryer, & Clifford, 1990) – É uma escala ainda muito utilizada e atual, concebida para programas educativos destinados a crianças pequenas, desde o nascimento até aos dois anos.

The School-Age care environment rating scale (Harms, Jacobs, & White, 1996) – É uma escala mais recente que foi criada para avaliar a qualidade dos cuidados prestados a crianças em idade escolar (entre os cinco e os doze anos) durante as férias escolares ou períodos fora da escola.

O Programa QRIS – *Quality Rating and Improvement System* – É uma escala muito recente que teve início em 2011 e que é, atualmente, muito popular nos EUA. Neste programa de classificação educativa há três componentes fundamentais: i) o sistema de avaliação elaborado por um profissional-chave muito bem treinado e avaliadores qualificados; ii) a ampla participação das instituições apoiadas pelos pais e pelo público; iii) o apoio financeiro para realizar o sistema em que estão incluídos o financiamento e os incentivos para as instituições participantes.

⁵³ Lawrence J. Schweinhart, Helen V. Barnes, and David P. Weikart. Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. High/Scope Press (1993).

Na verdade, quando se trata de abordar a matéria da Avaliação da Qualidade em Educação de Infância e de acordo com os exemplos acima referidos, não restam dúvidas de que o exemplo dos Estados Unidos é muito inovador e inspirador no que se refere à sua implementação e regularização. Isto para além deste ser um país com diversas organizações muito ativas de profissionais de Educação de Infância, de que podemos citar os exemplos da “Associação Nacional para a Educação de Crianças” [*National Association for the Education of Young Children* – NAEYC] ou a Associação Nacional para Cuidado Familiar Infantil [*National Association for Family Child Care* – NAFCC]. Aliás, a relevância da ação destas organizações advém de estabelecerem sistemas de certificação para o reconhecimento da qualidade em instituições de Educação, Jardins de Infância e Creches, com escalas de avaliação de ambientes que continuam a ser contemporaneamente muito utilizadas, quer para pesquisas, quer para a melhoria dos programas nos Estados Unidos e, também, no Canadá, América do Sul, Europa, Ásia, África e Oriente Médio.

Relativamente a questões de qualidade na Educação de Infância, apesar das diferenças significativas entre os países e culturas, os objetivos e as práticas de educação pretendem todos atingir um fim que é idêntico: é o de alcançar a melhor qualidade possível nos serviços educativos que prestam às suas crianças cujas necessidades básicas são comuns às das americanas, europeias, africanas ou de qualquer outra parte do mundo.

Ainda sobre a Escala ECERS – *Early Childhood Environment Rating Scale* – que serviu para avaliar a qualidade na Educação Pré-Escolar, convém referir que esta escala foi usada em diversos países, culturas, idiomas e *curricula* e também em Portugal, a partir de 1993, altura em que foi apresentada por Thelma Harms⁵⁴, num encontro sobre a Educação Pré-Escolar que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. Esta reunião de trabalho teve por objetivo fulcral analisar a qualidade e a diversidade das experiências educativas das crianças nos Jardins de Infância de diferentes contextos, com vista a avaliar o impacto que estas têm no desenvolvimento da criança e na qualidade de vida das respetivas famílias. Neste âmbito, podemos afirmar que esta escala é um instrumento global que se destina a avaliar as necessidades básicas comuns a todas as crianças entre os três e os seis anos estruturada a partir dos seguintes indicadores chave:

- i) Proteção e Segurança – planos de emergência; precaução de acidentes; supervisão; formação em primeiros socorros (j) .
- ii) Saúde: nutrição; descanso; procedimentos sanitários; prevenção de infeções; planeamento, preparação e serviço das refeições; plano de saúde e vacinas (j) .
- iii) Organização do espaço físico interior e exterior, individual e coletivo – separação das áreas; equipamento; organização e supervisão dos materiais (j) .

⁵⁴ Professora Doutora do Environment Rating Scales Institut, Professora Emérita da Universidade da Carolina do Norte e investigadora com vasta obra publicada.

- iv) Horários – planificação do tempo e das rotinas diárias; tempo para brincar; tempo decorrido em atividades no interior e no exterior; balanço entre as atividades ativas e calmas; balanço entre as atividades por iniciativa dos adultos e por iniciativa das crianças; flexibilidade para as mudanças; orientação individual (j).
- v) Interação e Supervisão – apoio emocional; comunicação verbal e estimulação da linguagem; desenvolvimento cognitivo; expectativas de acordo com a idade; orientação para a integração e socialização da criança no grupo (j).
- vi) *Curriculum* e Atividades – adequação à idade e às necessidades individuais; adequação das atividades e dos materiais culturais e sensoriais; rotinas para estímulo da autonomia e segurança pessoal; diversificação das atividades de jogos, construção, música, natureza, culinária, arte, desporto (j).
- vii) Envolvimento dos Pais – dinamização de atividades, reuniões de pais (...).
- viii) Equipa de Profissionais – articulação entre serviços; reuniões de direção e coordenação; acervo de livros e de documentos; oportunidades de progressão na carreira profissional (j).
- ix) Administração – coordenação e comunicação entre a administração e a equipa de apoio; regulamentos Institucionais e Planos Educativos; aplicação das políticas educativas para as crianças e para o *staff*, inspeção de registos e Arquivo; avaliações periódicas; envolvimento e trabalho da equipa envolvimento parental nas avaliações e decisões (j).

Relativamente ao Programa *Quality Rating and Improvement System* (QRIS), realçamos a particularidade de todos os aspetos do Sistema Educativo serem observados e analisados nele, incluindo as características estruturais (que entre diversos aspetos incluem a proporção adulto-criança, a formação profissional dos docentes, as observações das práticas na sala de aula, o desempenho da criança e a satisfação dos pais em relação às instituições).

Outro exemplo sobejamente conhecido de uma abordagem desenvolvimentista para a Educação de Infância que, de igual modo, se adapta a diversas populações de crianças, de vários ambientes de educação e que, efetivamente, pode e está a ser utilizado por programas públicos e privados em Portugal e no mundo inteiro, é o Modelo *High/Scope* para a Educação Pré-Escolar, o qual é permanente atualizado. Este modelo é usado por milhares de utilizadores que previamente fazem uma formação específica para poderem desenvolver o seu método e, depois, se vão mantendo atualizados através do boletim *Extensions* e, também, pela *Research Foundation*, a qual oferece um vasto leque de serviços de formação e de consultoria na sede, nos Estados Unidos da América e no estrangeiro. A abordagem do Currículo Pré-Escolar de *High/Scope* foi criada originalmente nos EUA para servir as crianças de risco de escolas públicas em bairros pobres cujos testes de níveis de inteligência refletiam diminutas

oportunidades de sucesso escolar. Contudo, progrediu e é hoje utilizado noutras diferentes situações. Na verdade, tudo começou por um Projeto Educativo impulsionado por Weinkart⁵⁵ que essencialmente visava melhorar a qualidade educativa de determinadas crianças de três e quatro anos e combater o insucesso escolar através de uma intervenção precoce. Assim, Weinkart reuniu uma equipa de trabalho constituída por professores, psicólogos e administradores, na qual fez despertar a atenção para a Teoria do Desenvolvimento de Piaget cuja orientação curricular se orientava para uma filosofia de aprendizagem pela ação. Ora, partindo desses processos, objetivos e áreas de conteúdo derivadas da investigação de Piaget e com base no trabalho perseverante dos investigadores que trabalhavam com as crianças e que participavam em reuniões de trabalho de equipa diárias, que todos desenvolveram os princípios básicos do currículo *High/Scope*, assente num constante processo de planear-fazer-rever.

De acordo com a equipa docente do *Perry Preschool Project*, o importante é dar às crianças a oportunidade e o tempo para planear as suas atividades, para as pôr em prática, para refletir sobre o que tinham feito e, simultaneamente, investir na componente parental, através de visitas e de comunicações aos pais e mães das crianças para lhes transmitirem as suas ideias sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que tomam conhecimento acerca dos interesses e as necessidades das mesmas. Este modelo é conhecido pelo “aprender fazendo”, pois, a formação acontece através de uma aprendizagem ativa, isto é, no Jardim de Infância, onde devem ser criadas as oportunidades de que correspondam às necessidades da criança e respondam às suas efetivas questões. Assim, através da interação e do diálogo, as crianças deverão ter oportunidade de encontrar as respostas às suas questões, de resolver problemas, de fazer planos, de ter um papel elementar nos processos de decisão e na realização de atividades, de expressar os seus interesses e opiniões. Digamos que é uma aprendizagem feita através da ação em que se vivem experiências diretas e imediatas e destas se retiram significados através da reflexão, pois são as próprias crianças ainda pequenas que constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. A este propósito, Hohmann e Weikart (2004: 5) afirmam que:

O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal (j) Ao perseguir as suas intenções, as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.

À luz deste modelo cabe ao Educador de Infância observar, saber ouvir e dialogar com as crianças e permitir-lhes que estas questionem e expressem livremente os seus gostos e escolhas. Segundo este *curriculum* “aberto”, o Jardim de Infância deverá proporcionar um processo de construção partilhada que se vai construindo e reconstruindo com as crianças, por meio de atividades integradoras, capazes de dar sentido a alguns dos seus conhecimentos. No fundo, a

⁵⁵ Em 1962, David P. Weinkart era diretor dos Serviços Especiais de Apoio às Escolas Públicas de Ypsilanti e iniciou, juntamente com outros colegas, o designado por *Perry Preschool Project* que, mais tarde, ficou conhecido por *High/Scope Perry Preschool Project*. Em 1970, dada a continuação do seu interesse na aprendizagem pela ação e no desenvolvimento cognitivo, Weinkart centrou-se na Educação Pré-Escolar, mas abandonou as escolas públicas para iniciar a Fundação *High/Scope* de Investigação Educacional com vários especialistas que continuam a desenvolver e a expandir a sua abordagem de aprendizagem ativa na Educação Pré-Escolar.

metodologia *High/Scope* parte da interação adulto-criança na qual procura promover um ambiente de partilha de controlo e de equilíbrio (porque não é nem permissivo nem diretivo) no qual reduz o papel do adulto e a dá mais atenção à criança. Há uma dimensão pedagógica da Educação de Infância na abordagem *High/Scope*, a qual aponta para a organização do espaço pedagógico e dos respetivos materiais como fatores de facilitadores de aprendizagens, algo que implica uma contante organização e reorganização do espaço e dos materiais de acordo com áreas de desenvolvimento. Assim, sob o ponto de vista de uma Educação Pré-Escolar com qualidade, os princípios básicos do currículo de *High/Scope* preconizam a «aprendizagem pela ação» e a «interação adulto-criança».

Concluindo, infere-se do que foi dito relativamente aos exemplos atrás referidos que, quer seja o *High/Scope*, a DCERS, a ECERS, a FDCRS, a ITES ou qualquer outro modelo de avaliação de qualidade em educação, é verdadeiramente grandiosa a ação destes instrumentos na promoção da qualidade na Educação de Infância nos Estados Unidos, em Portugal ou em qualquer outro lugar do mundo, dada a vasta utilização a nível mundial destas escalas de avaliação em ambientes de Educação de Infância e, também, pela possibilidade que abrem para dialogar, partilhar e comparar estudos, ideias e informações entre os Educadores da Infância de várias nacionalidades

Situando-nos agora mais na especificidade de Portugal, entre 1998 e 2000 o país participou num estudo sobre Educação de Infância apoiado pela OCDE que resultou na publicação pelo Ministério da Educação da obra “A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal” (Ministério da Educação, 2000). Ora, a relevância deste estudo foi tanta que, similarmente, em 2001, Portugal (juntamente com doze países) participou num outro estudo comparativo, o “*Starting Strong I*”, com vista a recolher e a comparar dados acerca da Educação Pré-Escolar e dos Cuidados para a Infância que contribuíssem para a discussão de novas políticas e melhorias educativas, não apenas ao nível do governo, mas de outros parceiros educativos e até mesmo do público em geral.

Efetivamente, anotamos que em 2008 o Comité das Políticas Educativas da OCDE atribuiu a mais alta prioridade à Educação Pré-Escolar e aos Cuidados para a Infância, tendo decidido desenvolver e implementar o Projeto sobre Qualidade designado por *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care*, no qual Portugal se enquadra. Este projeto pretendeu reconhecer indicadores de qualidade na Educação de Infância e conceber uma *Tool Box* política, de acordo com as necessidades de cada país, para promover políticas de qualidade, analisando os pontos fortes e fracos dos diferentes sistemas e verificar se as políticas são coerentes com os objetivos e prioridades de cada país, de modo a sugerir melhorias nos resultados educativos. Assim, a singularidade deste projeto foi a sua transversalidade pois conseguiu reunir vários parceiros educativos portugueses e fazer visitas a vários Jardins de Infância, envolvendo representantes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, representantes do Instituto da Segurança Social, profissionais da Educação de Infância, investigadores, associações profissionais, associações que representam instituições privadas e de solidariedade social, associações de pais e grupos de estudo de Educação de Infância.

Em suma, no plano da história recente e contemporânea pode afirmar-se que Portugal continua a batalhar pela melhoria da qualidade educativa, tal como pode verificar-se pelos

exemplos atrás citados ou mesmo pelo exemplo da atividade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que pertence à Rede da OCDE *Network on Early Childhood Education and Care* e tem a missão de apoiar os países participantes a desenvolver políticas eficientes para monitorizar a qualidade em Educação de Infância, bem como identificar e analisar boas práticas para estabelecer critérios de referência. Na realidade, basta que nos debrucemos no exemplo da *Early Childhood Education and Care* para constataremos o interesse que tem este “Grupo de Trabalho Temático sobre Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância”, que analisa o impacto das medidas governativas e das autoridades nacionais no que se refere à área da Educação de Infância, no sentido de a observar, refletir, melhorar, monitorizar e avaliar a qualidade quer no Sistema Educativo Português, quer nos cuidados com a Infância. Aliás, este grupo constituído por vários representantes⁵⁶, desenvolve estudos sobre o que considera serem os cinco aspetos principais da educação: acesso; trabalho; *curriculum*; avaliação/monitorização; governação/financiamento. É, então, neste sentido e partilhando deste interesse pela qualidade na Educação Pré-Escolar que o trabalho da Comissão Europeia elaborou recentemente o documento “*Quality Framework*” como uma ferramenta de trabalho que pode ser consultada *online*⁵⁷ e que funciona como uma rede de partilha e divulgação de informações sobre experiências, organização de *workshops* temáticos, investigação e desenvolvimento de boas práticas nos países participantes, além de servir como centro de pesquisa para novas políticas na Educação de Infância, identificando novas áreas de investigação e de análise, permitindo mais facilidade nos contactos entre investigadores, decisores políticos e profissionais e, até, com outras redes internacionais em áreas afins como a UNESCO ou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁵⁸. Esta é uma rede atual onde se desenvolvem e apresentam estudos internacionais sobre os custos e os benefícios da Educação de Infância de qualidade, alguns exemplos de como os outros países organizam o currículo ou, no exemplo nacional, o sentido das metas educativas e das condições favoráveis à progressão segundo o documento oficial de Portugal designado por: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.



⁵⁶ Grupo constituído por 25 Estados Membros da União Europeia, pela Turquia, a Noruega, pela Rede *Eurydice Network*, pelo Comité Europeu para a Educação *The European Trade Union Committee for Education* (ETUCE) e pela OCDE.

⁵⁷ Recuperado em 18 de Março de 2015, de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eccc-quality-framework_en.pdf.

⁵⁸ Consultado em 18 de Março de 2015. Disponível em: www.dgic.min-edu.pt.

2.7.2. – As Orientações Curriculares como um fator de qualidade educativa pré-escolar no contexto português

Sobre o ponto de vista nacional, as exigências decorrentes da entrada de Portugal, em 1986, para a Comunidade Económica Europeia (a atual União Europeia – UE) foram condicionantes das políticas educativas e de toda a educação em território nacional, de modo geral, num quadro em que a realidade portuguesa era conhecida como fazendo parte dum contexto semiperiférico que obrigou a que se criassem condições de emergência no investimento em vários setores educativos e no desenvolvimento de políticas e práticas educativas, do mesmo modo que se tornou imprescindível implementar modalidades de avaliação para melhor se compreenderem e rentabilizarem as estratégias adotadas e otimizar os recursos disponíveis. Resumindo, adotaram-se modalidades tendo em vista melhorar a qualidade do ensino a todos os níveis. Assim, as primeiras referências à Avaliação da Qualidade dos serviços prestados pelas instituições do Sistema Educativo, embora ainda de forma escassa e superficial, apareceram no documento “Projecto Global de Actividades”, elaborado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1986), numa quase génese da problemática da avaliação educacional (Afonso, 1998: 235-238). Ao longo do tempo, a Comunidade Europeia foi demonstrando cada vez maior interesse pelas políticas e investimentos nas áreas da educação, cuidados infantis, saúde, emprego e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, designadamente na valorização da Educação Pré-Escolar, alicerçada nas provas crescentes da influência que este nível educativo demonstrou ter na posterior adaptação à escola e no sucesso escolar, algo que se repercutiu no aumento de Programas para estas idades com vista a obter o aumento da acessibilidade, da qualidade e da igualdade no acesso aos programas. Igualmente crucial foi o financiamento para implementar projetos e elaborar relatórios educativos que permitissem uma melhor compreensão da situação atual nos vários países da UE, identificar benefícios, obstáculos e problemas, ou seja, para inovar e aumentar estratégias de qualidade na educação. De entre estes exemplos, destacamos a nível nacional, o Relatório financiado *Early Childhood Services in European Community* ou o Projeto de Investigação Multinacional designado por *Estudo Europeu de Cuidados e Educação para Crianças em Idade Pré-Escolar* (Bairrão & Tietze, 1995: 17-21).

Focar a temática da qualidade na Educação de Infância no caso português, implica salientar também outras ações, tais como as seguintes publicações do Ministério da Educação: i) “Orientações Curriculares”⁵⁹ (OCEPE), editadas em 1997, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao Educador de Infância na condução do processo educativo; ii) “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, editada em 1998. Estas edições surgiram a par de um grande investimento político que correspondeu à Expansão da Rede Pública de Educação Pré-Escolar em Portugal, para a qual tiveram relevância na ação pedagógica dos Educadores e na qualidade da Educação de Infância, na medida em que procuraram ser exaustivas na atenção aos mais diversos fatores, como sejam a organização do espaço e dos materiais ou o envolvimento das famílias no processo educativo. Aliás, segundo Teixeira e Ludovico (2007: 36), as Orientações Curriculares constituem um instrumento

⁵⁹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto que aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

fundamental para a compreensão do processo educativo, para a fundamentação da qualidade da Educação Pré-Escolar e para a organização e dinâmica da prática educativa dos Educadores de Infância, tendo em conta que:

Constituem, assim, um real suporte para a práxis educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, que será desenhada de forma mais substantiva e apresentará novas perspectivas, permitindo, em suma, uma prática educativa mais adequada e coerente.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar surgiram como um documento de referência comum a todos os Educadores de Infância a lecionar em Portugal e com o principal objetivo de clarificar os conteúdos de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, apoiando, desse modo, os Educadores de Infância no exercício das suas competências de uma maneira mais rigorosa e criteriosa. As OCEPE foram um estímulo que veio conferir uma nova dinâmica à Educação de Infância, como elemento decisivo quer ao nível da melhoria da qualidade educativa quer ao nível da inovação da atividade pedagógica, dado que até então havia uma lacuna para os Educadores de Infância que ficavam com o seu alcance educativo diminuído e essencialmente confinados à guarda e à assistência das crianças. Segundo Vasconcelos (2002), a elaboração das OCEPE foi um processo muito participado que correspondeu à confluência de múltiplas sinergias, com sucessivas consultas, análises, críticas e reformulações, envolvendo como parceiros as Direções Regionais de Educação, Inspeção Geral da Educação, Escolas de Educação de Formação Inicial, Associação de Educadores, Sindicatos de Professores, Associações de Estabelecimentos de Ensino (Ensino Particular, IPSS, Misericórdias), Associações de Pais e Grupos de Educadores, de tal modo que este processo de construção foi considerado pela própria OCDE como uma prática exemplar a nível internacional. A realidade evidencia que estas passaram a pautar a atividade dos Educadores de Infância de crescente intensidade, de tal modo que houve a necessidade de as atualizar e completar mais recentemente, em 2016, através de uma edição prévia destinada a melhorias educativas do presente e do futuro no contexto dos Jardins de Infância em Portugal.

Digamos que as OCEPE não se constituíram apenas como um programa, mas como uma referência comum a todos os Educadores de Infância a lecionar em território nacional, permitindo-lhes liberdade nas opções educativas, num documento estruturado em três áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação; Área de Conhecimento do Mundo. Ainda assim, como complemento à qualidade da Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação editou diversas brochuras para apoiar os Educadores de Infância no desenvolvimento do currículo, nos domínios como linguagem oral, abordagem escrita, matemática, ciências experimentais, expressão musical e expressão plástica. Esta abordagem permitiu desenvolver a qualidade educativa, a qual melhorou quer com a entrada em vigor das OCEPE, quer com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar⁶⁰ em 1997 e que se revestiu de grande importância sob o ponto de vista jurídico e da qualidade educativa. Outro aspeto relevante foi a publicação do documento “Gestão do Currículo na

⁶⁰ Lei nº5/97, de 10 de fevereiro.

Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”⁶¹, o qual integrou os princípios da organização curricular, da avaliação na Educação Pré-Escolar e da organização e gestão da componente de apoio à família e sobre a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ainda relativamente ao atual contexto educativo português, acresce referir outra medida do Governo de Portugal que corresponde à publicação de um Despacho de 2013, o qual serviu para apoiar um grupo de trabalho cuja missão foi analisar e identificar os impactos da implementação e dos procedimentos inerentes ao atual Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Ora, tal revela uma lógica de que a ação de promover a Educação Pré-Escolar exige trabalho constante e concertado, pelo que não basta fazer a extensão da Rede Pré-Escolar; é preciso dar-lhe continuidade qualificada e estar atento à atualização das necessidades das crianças e das populações para promover efetivamente ações de melhoria na qualidade educativa dos Jardins de Infância.



⁶¹ Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10/10/2007.

Síntese crítica conclusiva

Neste capítulo focámos a situação da Educação de Infância em Portugal, nomeadamente os esforços que o Estado foi realizando através de políticas educativas que vieram a dar progressivamente mais atenção à infância, a garantir equidade na prestação de um serviço educativo acessível a todos e a tutelar pedagógica e legalmente todos os Jardins de Infância portugueses e a respetiva qualidade dos serviços neles prestados. Sabendo que o direito da escolha do tipo de escola e de educação ideal para as crianças cabe aos pais, o desenvolvimento temático deste capítulo privilegiou uma dimensão reflexiva da Educação Pré-Escolar e da instituição Jardim de Infância, de modo a identificar especificidades que ajudem a caracterizar estes espaços e os critérios de qualidade que neles vigoram, bem como o modo como são percebidos pelos educadores, governantes e pais das crianças. Nesta perspetiva, este capítulo começou por incidir na problemática geral da Educação de Infância, como a primeira e mais importante etapa do desenvolvimento do homem, mas foi afunilando progressivamente para outros aspetos que lhe estão interligados. Por exemplo, a organização da ação educativa no Jardim de Infância, explicitando as regras, intenções e pressupostos que fundamentam o modo em como nele se processa a educação para melhor compreendermos as constantes dúvidas, questões e expectativas educativas que a Educação Pré-Escolar suscita nos pais, pois é sobre as questões que incide o presente estudo. Assim, sabendo que atualmente e à semelhança do que acontece internacionalmente, se assiste em Portugal a uma constante preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo e a qualidade na Educação Pré-Escolar, eis algumas questões que se levantam: Será que as expectativas dos pais sobre a Educação de Infância estão relacionadas com os aspetos avaliados pelas Escalas de Avaliação de qualidade? Será que as expectativas dos pais estão mais centradas em aspetos físicos e organizacionais – tais como o espaço, os materiais, as tecnologias, a arte, os horários, o Plano de Atividades – ou em aspetos humanos – tais como o Papel do Educador de Infância e da restante equipa educativa, e a possibilidade dos próprios pais poderem intervir e se envolver no seu decurso do processo educativo – ou no próprio desenvolvimento global da criança? Ou, eventualmente, na possibilidade da sua própria atuação enquanto ator social com direitos de escolha e de intervenção? Mais acresce questionar se não se poderão considerar também as ideias dos próprios pais como uma espécie de “escalas” de avaliação da qualidade na Educação Pré-Escolar?

A verdade é que todos os parâmetros focados no presente capítulo evidenciam que o Educador de Infância, cada vez mais, tem de: i) se adaptar a um mundo em permanente mudança; ii) ser capaz de responder adequadamente à diversidade das infâncias e dos contextos educativos; iii) ser conhecedor das áreas de conteúdos que aborda; iv) saber documentar-se; v) saber desenvolver o currículo educativo; vi) saber utilizar estratégias e processos de ensino e de aprendizagem; vii) ser capaz de observar, de avaliar e de comunicar. Isto é, o Educador de Infância deve viver a docência como uma gradual e permanente construção, num mundo de pluralidade cultural, de contextos e pessoas com características, necessidades e interesses diversificados.

Concluindo, assistimos atualmente à imagem de um Educador de Infância que tem de se consciencializar acerca da importância da criança (dos cuidados que esta requer e dos seus plenos direitos) e das consequências sociais que acarreta a própria Educação de Infância (de modo particular e universal), da qual não pode alienar o papel dos pais e da família cujas relações e proximidade entre os contextos (escolares e familiares) interferem na qualidade de vida da criança e da Educação de Infância. É neste sentido que passaremos, de seguida, a abordar o campo da família, nomeadamente o modo como esta interfere com a criança e com a Educação de Infância, e vice-versa.



CAPÍTULO III

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - RELAÇÃO/FUNÇÃO/COMPREENSÃO





Contextualização

A família usufrui de um carácter universal e é a mais antiga de todas as instituições, pois faz parte de todos os tempos e de todas as sociedades. É no seio da família e quase de forma natural que a criança começa a sua educação.

A realidade familiar, com o passar dos tempos, está em constante e profunda transformação, logo, também o modo como a família educa a criança e até as expectativas que cria sobre a educação familiar – informal – e a Educação de Infância – formal.

O tema central em torno do qual nos debruçaremos nas próximas páginas é a estreita relação entre a família e a educação que, em princípio, se pensa ser quase de ordem natural e na qual se pode verificar, muitas vezes, a existência de práticas conciliatórias tal como acontece noutros contextos, por exemplo com o Jardim de Infância. Ora, tendo em apreciação que as relações escola-família têm implicações no processo de ensino-aprendizagem da criança, este capítulo procura abordar a relação da família com a educação da criança e/ou da infância, começando para tal por:

- i) fazer uma abordagem geral da história da família e das alterações de que esta família tem sido alvo, bem como o modo como estas interferem na vida e na educação da criança, tendo em conta que a família é o principal agente educativo da criança,
- ii) abordar a relação da família com a Educação de Infância, partindo do pressuposto de que esta é, quase sempre, a primeira instituição social com a qual a criança aprende padrões de comportamento necessários para viver em sociedade,
- iii) focar a função socializadora da família que é contínua, mas cuja responsabilidade da educação é, hoje, partilhada não apenas pela família, mas também por outras instituições e demais agentes educativos que fazem parte da sociedade num ritmo de mudanças cada vez mais acelerado,
- iv) fazer referência à importância da relação escola/família bem como do envolvimento parental na Educação Pré-Escolar da criança,
- v) conceber um enquadramento sobre o modo como as famílias atuais se situam e interferem na Educação Pré-Escolar, referindo entre outros aspetos as expectativas dos pais relativamente à educação dos filhos, dado ser esta a temática central que orienta este estudo.



3.1. – BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA FAMÍLIA RELATIVAMENTE À CRIANÇA – OLHAR O PASSADO PARA MELHOR COMPREENDER O PRESENTE

A família é a primeira instituição em que o ser humano participa e, quase sempre, corresponde ao primeiro grupo que acolhe, presta cuidados e educação ao indivíduo, preparando-o para a vida e influenciando o seu comportamento, a sua personalidade e as suas escolhas futuras. Todavia, como refere Gimeno (2001: 39), o conceito de família não é unívoco para todas as épocas e culturas, como se pode verificar, por exemplo, pela “(...) diversidade de modelos familiares, ao longo dos tempos e nas diferentes culturas (...)”. Ainda assim, a família é reconhecida internacionalmente como uma instituição básica e fundamental na sociedade, pelo que é protegida por todos os Estados, pelo Direito Internacional e por diversas organizações internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo Almeida (2000: 12), a família não pode ser pensada sem crianças, tendo em conta que a sua presença é recenseada e o seu número contabilizado para definir dimensões e tipos de estrutura doméstica. Mas apesar deste destaque acerca da criança, a autora considera que a Sociologia da Família tem:

“(...) como centro de gravidade o casal (...)” e, com isto, limita muito a criança, “(...) como um dado adquirido, produto e destinatária de estratégias (conjugais e parentais) que lhe são exteriores(...)”, ignorando o seu papel ativo na explicação e na interpretação das práticas e representações familiares, e até no seu processo de socialização.

Na perspetiva de Lôbo (2008), enquanto houver “afeto” há família pois esta é constituída por um grupo de pessoas unidas por laços de afeto que partilham responsabilidades, nomeadamente no que se refere aos cuidados e à educação das crianças. Porém, se a palavra “amor” foi e continua a ser muito utilizada no contexto familiar, nas relações entre o casal, nas relações entre pais e filhos ou noutras relações similares, o seu significado é, segundo Gimeno (2001: 30), de um certo romantismo e ambiguidade que o torna pouco útil para explicar o conceito de família. Pelo contrário, Almeida (2000) considera que ter filhos constitui uma das componentes afetivas mais cruciais da representação da vida a dois, apesar de aliar à procriação outras dimensões importantes na história conjugal, como seja a estabilidade financeira ou a realização profissional.

Do ponto de vista de Almeida (2000), o conceito de família está muitas vezes ligado à filiação biológica que associa o nascimento de um bebé à relação sexual entre um homem e uma mulher. Contudo, hoje em dia, esta é uma realidade questionável e que está em profunda mutação, dado que são cada vez mais diversificadas as condições que levam ao nascimento de uma criança – por exemplo, através da fecundação *in vitro*, ou através da decisão exclusivamente feminina e individual de recorrer a um banco de espermatozoides, ou mesmo pela inseminação artificial de um dador anónimo. Exemplos estes que, de acordo com a autora (*Ibidem*: 18), constituem um “(...) polémico campo movediço, onde se batalham valores, normas e situações há muito estabelecidos – nomeadamente aqueles que dizem respeito ao estatuto da criança (...)”, e que se devem, em grande parte, aos progressos da medicina e da biologia.

Os grupos familiares relacionados no parentesco por laços de sangue e/ou afinidade, caracterizam-se por serem grupos intergeracionais, dado que compreendem pelo menos duas gerações, como é o caso da família nuclear que é composta pelos pais e filhos pequenos e/ou

solteiros, ou o caso da família alargada que é composta por várias gerações. Esta é, aliás, a teoria utilizada por Maxler e Mishler (1978, citados por Gimeno, 2001: 40) que definem a família como um grupo primário de convivência intergeracional com relações de parentesco e experiência de intimidade ao longo do tempo, o que significa que há, por um lado, um passado comum que lhes dá identidade, mas, por outro lado, também se projetam expectativas para o futuro. Do mesmo modo, Abreu-Lima (2005: 98) partilha da perspectiva de que a família varia de acordo com o tempo e o local, tendo em conta que é uma instituição social que influencia e sofre influência do contexto sociocultural em que se insere, expressando a autora que:

Ao longo da história e independentemente do grupo social, étnico ou cultural, a família surge como um contexto que afecta a qualidade de vida do ser humano e o seu desenvolvimento e adaptação. Décadas de investigação confirmam que a família e os pais em particular desempenham um papel importante na modulação da vida das suas crianças.

Para Garbarino e Abramowitz (1992: 71-98), a família, com uma função social vital conecta-nos, desde logo, com o passado (os lugares e tempos distantes, a casa, os brinquedos, as festas, os afetos e outros aspetos), mas também com o futuro (a esperança nas crianças, a busca de novos sentidos, a criação de projetos inovadores e outros aspetos). Ou seja, de acordo com estes autores a família é um grupo com base biológica e social, com muitos deveres e responsabilidades, nomeadamente no que se refere às crianças, que tem de se adaptar às diferentes condições – étnicas, culturais, históricas, políticas, económicas, científicas, pessoais – e que, contemporaneamente, assume as mais diversas formas que ultrapassam o modelo tradicional do casal limitado a um par de pessoas de sexos opostos que gera filhos.

Apesar de ser um agrupamento natural, a família é historicamente um lugar onde as pessoas se encontram, convivem e entretêm-se, logo, que se vai transformando permanentemente através dos tempos, de acordo com as mudanças religiosas, económicas e socioculturais do contexto em que se encontra inserida. Nesta perspectiva histórica, Ariès (1981), remetendo-nos para a história social da criança e da família, retrata o modo como surgiu o “*sentimento de família*”, isto é, como aconteceu a evolução da dinâmica familiar que levou este grupo, assente na sobrevivência e no sustento material, a tornar-se também num grupo de afetos, dedicado aos cuidados e à educação da criança. Pois, segundo este autor, até ao século XVII a vida da família era representada pela vida exterior, pública, não havendo uma vida familiar na sua intimidade, sendo que só nos séculos XIX e XX a família começou a organizar-se em torno da criança e a dar-lhe uma importância que implicou os afetos. Por outras palavras, finalmente os pais passaram a interessar-se pelo acompanhamento e estudos dos filhos, numa mudança que revela que a família deixou de ser uma instituição pública e se tornou uma instituição privada e mais fechada. De acordo com o Ariès (*ibidem*), só em meados do século XVII se começou a verificar o interesse dos adultos pelas crianças, nomeadamente no que se refere à higiene e à saúde física, particularmente nas classes urbanas mais favorecidas da burguesia. Aos poucos, a família emerge como um grupo doméstico e uma instituição social que passa a ser objeto de um conjunto de normas jurídicas, religiosas e sociais, as quais de algum modo, procuram pautar a conduta dos seus membros. Nessa época, havia o costume de enviar as crianças a partir dos sete anos para viverem com outras famílias com a finalidade de aprenderem ofícios, algo que levava a que a socialização e a educação da criança nem sempre fossem asseguradas nem controladas completamente pela família. Entretanto, a necessidade de educar ou de preparar para a vida

futura passou a fazer parte da dinâmica familiar e originou a inclusão da criança na escola como complemento fundamental, pelo que a família moderna, face à família tradicional do Antigo Regime, é muito diferente pois, desde logo é um espaço de trocas e de afetos entre os seus membros, nomeadamente entre os pais e as crianças que passaram a estar no centro das atenções e da proteção da família. Ou seja, surgiu uma família que está muito para além de uma organização de relações de vizinhança ou de sobrevivência tal como era costume durante esse período do passado (*ibidem*).

Sobre os contextos socioeconómicos das diversas épocas da história que provocaram mudanças na família, Zamagni e Zamagni (2014) consideram que, com exceção das senhoras das famílias nobres, até meados do século XX, a mulher da época pré-industrial sempre teve um papel muito ativo na família, cuidando das crianças e dos idosos, ao mesmo tempo que assumia tarefas domésticas por vezes muito pesadas (como, por exemplo, lavar roupa sem a possibilidade da água canalizada e de detergentes ou confeccionar os alimentos sem possibilidade de os conservar), no trabalho no campo e na criação de animais, ou fazendo serviços de costura e outros serviços fora de casa ou em pequenas oficinas artesanais, numa fase em que quase não havia transportes para as deslocações. Contexto este que, segundo estes autores, só mais tarde melhorou, fruto dos avanços graduais da Revolução Industrial que muito lentamente alteraram as condições de vida das famílias e que, no caso da mulher, permitiram que a “fada do lar” passasse a ter uma casa digna desse nome e com melhores condições de higiene, correspondente a uma fase posterior em que esta desperta para os consumos de massa da sociedade e de que passa a ser um agente difusor, porque quer ver melhorada a sua vida doméstica e familiar, designadamente com mais nutrição, higiene, conforto e melhor decoração. Neste contexto, Zamagni e Zamagni (*Ibidem*), referindo-se à realidade mais recente, de meados do século XX, defendem ter aparecido uma afirmação generalizada da família especializada em que o homem e a mulher revelaram ter especializações fortemente assimétricas: ele com atividade laboral externa (e, consequentemente, desafiado ao estudo, ao progresso técnico, a viajar e a dar cada vez mais valor ao tempo do trabalho), enquanto que ela continuando a viver confinada à rotina entre as paredes da casa (sem grandes incentivos para estudar, para abrir a mente a outras iniciativas ou para desenvolver os seus talentos). Aliás, mesmo quando a trabalhar fora, a mulher continuava sujeita a uma dinâmica e a uma remuneração muito inferior à que era comum ao sexo oposto, pelo que teve de lutar bastante e sofrer durante um longo processo para alcançar a sua emancipação, poder usufruir de igualdade de direitos e oportunidades no trabalho e na sociedade que, só muito recentemente, permitiu um relativo equilíbrio familiar nestas questões de género na vida em todos os domínios. Com efeito, sob o ponto de vista histórico da família, Gimeno (2001: 39) aponta para a Revolução Industrial como o grande marco de mudança no conceito de família na sociedade ocidental ao fazer surgir diferentes modelos, mais tolerância pela diferença, valorização da diversidade e mais sentido de proteção aos filhos. Ou seja, a industrialização progressiva das sociedades ocidentais produziu profundas mudanças sociais e transformações no universo familiar em que cada vez mais homens (e, depois, mas muito mais lentamente, cada vez mais mulheres) ingressaram no mundo do trabalho fora de casa em troca de um salário, circunstância esta que levou à atual situação da ausência de tempo para permanecer junto dos filhos durante o dia e, consequentemente, à maior e premente necessidade de recorrer à escola ou ao Jardim de Infância para prestar assistência e educação aos seus filhos. Implementou-se, assim e num

crescendo que prossegue até aos dias de hoje, um sistema económico em torno do capitalismo e da industrialização, no qual as relações familiares e as próprias sociedades, nesta lógica económica do trabalho externo para uma entidade patronal, exigem maior separação entre o espaço de habitação e o espaço de produção, aliado à maior necessidade da instituição escolar. Ou seja, em concordância com os autores supracitados (Ariès, 1981; Gimeno, 2001; Zamagni & Zamagni, 2014), a Revolução Industrial foi um acontecimento marcante para a vida da humanidade e, consequentemente, da família. Aos poucos, a família nuclear tornou-se o modelo dominante em toda a Europa do ocidente, reforçada com o reconhecimento universal dos Direitos do Homem que, no artigo nº16, afirma a igualdade de direitos dos cônjuges no casamento celebrado com livre consentimento, protegido pela sociedade e pelo Estado. Nesta evolução da família, de acordo com Zamagni e Zamagni (*ibidem*) há um conjunto de variáveis materiais (recursos naturais, clima, capital físico) e imateriais (fundamentos filosófico-ético-religiosos, família, capital humano e social, instituições) que interferiram no modelo de família, as quais, aquando da Revolução Industrial demonstravam ser solidárias para além dos laços de sangue, com mais capital humano e com mais relações no interior e no exterior.

Para Sullerot (1997) existem outros grandes momentos que influenciaram a história da família no ocidente, dos quais destacamos os seguintes:

- i) A Guerra de 1914-18, que matou milhares de soldados, deixando muitas viúvas e órfãos e, com isto, criando na população um desequilíbrio de sexos, que se repercutiu rapidamente numa fecundidade enfraquecida, contemporânea de uma época trágica, de grande miséria e de muitas privações em França e toda a Europa;
- ii) O “*baby boom*” no ano de 1946 e nos seguintes após a Segunda Guerra Mundial, numa fase em que se vivia intensamente os ideais da liberdade, sobretudo na França, mas também nos países europeus vizinhos, cujas populações, depois de tanta miséria e privação de liberdade, enalteciam os laços pessoais, de amor e afeto;
- iii) A década de 1955 a 1965 que foi de grande natalidade e maior estabilidade, devido à condição das mulheres e mães de família altamente sobrecarregadas de responsabilidades começaram a bater-se por alguns direitos e causas (por exemplo, trabalhar fora de casa ou terem a possibilidade do controlo de natalidade). Aliás, é nesta fase que se manifesta o interesse particular sobre a Educação Pré-Escolar que deixa de ser apenas uma alternativa à família ou um mal necessário, passando a ser complementar à educação que a criança recebe da mãe e da família, com um valor educativo e de socialização da criança;
- iv) As duas décadas seguintes, entre 1965 e 1985, que trouxeram rápidas transformações para a família devido às novas ideias sobre a sexualidade, o uso da pílula e outros contraceptivos, as separações nos casamentos, os novos ideais sobre a educação, as novas relações entre pais e filhos, a igualdade e os novos Direitos (como por exemplo Direito de trabalho ou Direito de adoção), com especial incidência na França, mas que, gradualmente, se foram propagando.

De todos estes acontecimentos, há pelo menos dois que se relacionam: i) o *baby-boom*, cujas causas principais, para Zamagni e Zamagni (*ibidem*: 29), “(...) são seguramente a vida que regressa, a liberdade reencontrada, o «nada a perder», uma verdadeira consideração e estima com as famílias, e a segurança financeira (...)” e ii) de acordo com Sullerot (*ibidem*), o lançamento da pílula em 1965, primeiro nos Estados Unidos e depois no Reino Unido, espalhando-se aos poucos e até clandestinamente pela restante Europa com uma importância até assinalada pelos demógrafos como uma data de «rutura» por considerarem que é a partir daí que se instala a opção familiar de poucos filhos ou dos filhos únicos (com a predileção para os dois filhos) que ainda hoje perdura e que modificou o ambiente familiar e entre irmãos.

“Após vinte anos de taxas elevadas de fecundidade na Europa, a curva dos nascimentos inflte-se súbita e simultaneamente numa quinzena de países (....) Iniciou-se algo de novo (...) um novo modelo da família (...) menos filhos” (*ibidem*: 60). Por outras palavras, dá-se a queda abrupta da fecundidade nos países ocidentais conjugada com novas formas de contraceção e a regressão da mortalidade infantil, descrita por Almeida (2000:17) do seguinte modo:

Graças ao progresso técnico, a procriação não é mais um destino biológico a cumprir, mas uma escolha racional, construída a partir de um número e de um calendário de nascimentos projectados pela vontade dos pais (...) um filho deixou de ser sinónimo inevitável da experiência da sexualidade activa ou da conjugalidade.

De acordo com Félix (1994, citado por Pereira, 2008: 45), a família é o primeiro e mais marcante espaço de realização e de desenvolvimento onde o indivíduo se afirma como pessoa na convivência solidária entre diferentes gerações, num elo entre a tradição e a modernidade em que decorre a transmissão e o aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais. Neste sentido, a família é algo dinâmico que acompanha as mudanças dos tempos cujas alterações sociais interferem nos cuidados e na atenção à criança, por exemplo, na *Era* moderna, o aumento do número de mulheres com menos tempo para a educação dos filhos devido a trabalhar fora de casa. Assim, é cada vez mais raro ver famílias com opções mais tradicionais no que toca à educação da criança, no sentido em que valorizam a ideia de que uma mãe necessita de estar em casa com os filhos enquanto são muito pequenos para lhes permitir um desenvolvimento mais harmonioso. Consequentemente, hoje há menos filhos e menos tempo para os filhos, numa realidade que se alia ao envelhecimento das sociedades ocidentais e que começa a preocupar cada vez mais governantes e cidadãos.

Neste contexto, Sullerot (1997) alude ao caso singular da Suécia que é considerado por alguns o país mais feminista e progressista do mundo, onde a taxa de atividade profissional e de participação política das mulheres é a mais elevada e que, contudo, está a ver a sua natalidade a aumentar devido ao esforço da política familiar com generosos subsídios e licenças parentais para os progenitores de ambos os sexos, de acordo com uma sociedade que fez dos bebés uma preocupação nacional.

Efetivamente, a família e o trabalho são dois âmbitos absolutamente essenciais na vida do homem, muito embora o mundo empresarial aumente muitas vezes as exigências colocadas aos homens e às mulheres sem dar a devida relevância à família, fragilizando-a e tornando necessário promover práticas de “conciliação” e de “harmonização”, porque o trabalho é importante e faz parte da vida, mas a família também o é e, neste sentido, afirmam Zamagni e Zamagni (2014: 8):

“(...) deixar de conceber a família apenas como um lugar de consumo, em vez de a considerar um sujeito produtivo por excelência, gerador sobretudo de bens imateriais (confiança, reciprocidade, bens relacionais, gratuidade) sem os quais uma sociedade seria incapaz de futuro(...)”.

A família contemporânea vive uma contradição que tem vindo a acentuar-se e que já era apontada no final do século XIX por Durkheim (2013) quando apontava que a família é cada vez mais autónoma, privada e independente da rede de apoios familiares, mas, inversamente, é cada vez mais pública, dependente e à mercê do Estado. Na atualidade, vemos a família dependente das instituições públicas, dos subsídios, das políticas e de outros fatores externos sobre os quais paga impostos, mas também do qual depende de diversos modos, muitas vezes até economicamente ou para obter emprego, habitação, saúde e educação. Por exemplo, no que concerne ao número de filhos, verificamos que a maioria das famílias atuais é composta por um ou dois filhos e que um dos motivos que leva muitos casais a optarem por um número reduzido de filhos ou mesmo nem sequer terem filhos, está relacionado com os diminutos apoios que recebem por parte do Estado, nomeadamente no que se refere aos abonos de famílias (nascimento, maternidade e vários outros), subsídios de apoio escolar, entre demais fatores sociais e económicos. Este tipo de casos também se verificam em Portugal que, segundo as mais recentes estatísticas divulgadas pela *Eurostat European Statistics*, tem vindo a registar as taxas mais baixas de natalidade da União Europeia, algo que se deve, entre outras causas, aos cortes nos salários dos trabalhadores, à diminuição dos abonos às crianças e às famílias, ao aumento do desemprego, ao aumento da carga horária de trabalho que não permite tanta disponibilidade para as pessoas se dedicarem à família, à saída cada vez mais tardia dos jovens da casa dos pais por falta de condições económicas que lhes permitam lançar-se autonomamente numa nova vida, entre outros aspetos inerentes à crise da economia que retira qualidade de vida aos cidadãos.

Segundo Gimeno (2001: 40-41), a constituição da família corresponde a uma série de iniciativas individuais, mas vai para além dos seus membros, pois é um “sistema aberto”, formado por membros que interagem entre si, existindo vínculos, transações e uma estrutura com regras de relacionamento e hierarquização entre os membros. Todavia, “aberto” por se tratar duma estrutura permeável à influência de outros sistemas, tais como a escola, o bairro, os meios de comunicação, a cultura. Assim, alguns estudos sobre as famílias das sociedades modernas, como os de Popenoe (1989) ou de Stacey (1990)⁶², referem que se assiste, atualmente, ao declínio da família, tendo em conta que relativamente ao passado esta tem menos objetivos de natureza coletiva, perdeu poder relativamente a algumas instituições (como é o caso da Escola ou do Estado) e quase deixou de assegurar as funções tradicionais de procriação, controlo da sexualidade e socialização dos jovens. Isto é, a família que foi durante muito tempo fruto de um casamento estável (com o marido no mercado de trabalho e a mulher ora a trabalhar ora mais dedicada à vida doméstica e à educação dos filhos), tornou-se mais instável porque passou a ser constituída por mães solteiras, casais em União de Facto, famílias alargadas, casais homossexuais, entre uma vasta gama de relações possíveis em que se verifica uma forte

⁶² Popenoe, D. (1989). *Disturbing the Nest: Family Change and Decline in Modern Societies*. Nova Iorque: De Gruyter, Stacey, J. (1990). *Brave New Families*. Nova Iorque: Basil Books.

interdependência entre a família e a organização social, nomeadamente a económica. Aliás, referindo-se à opção familiar da “União de Facto” nos dias de hoje, Almeida (2000) acrescenta que esta modalidade surgiu como uma alternativa ao casamento que se propagou sobretudo nas camadas mais jovens da população, contribuindo para o aumento dos nascimentos fora do casamento pelo que se constata que, no campo da família, os modos de entrada na conjugalidade estão a diversificar-se e, consequentemente, a alterar os contextos envolventes e constituintes da infância. Inversamente à tradição em que só depois do casamento surgiam os filhos, segundo esta autora, o número crescente de bebés que nascem em famílias de pais não casados tem vindo até a revelar-se como um fator decisivo para a institucionalização do laço conjugal, pelo que, muitas vezes, é a parentalidade que precede o casamento e não o contrário.

O estudo de Almeida (*Ibidem*: 15-20), abordando a problemática dos tipos de famílias, refere que uma importante característica da sociedade contemporânea é a pluralidade de formas de família e de conjugalidade que levou a uma certa desinstitucionalização da família. Para além da “União de Facto” que passou a ser uma alternativa comum ao casamento e contribuiu para que haja um número crescente de nascimentos fora do casamento, há cada vez mais crianças a viver em situações de monoparentalidade, ou seja, a viver apenas com um dos progenitores que quase sempre é a mãe, algo que denota, também, uma maior necessidade do Jardim de Infância como um suporte para os filhos. A par disto, verifica-se que o aumento dos divórcios confronta as crianças com a instabilidade afetiva e conjugal dos pais e provoca o aparecimento de um novo tipo de família, a chamada “família recomposta”, porque contem alguns elementos estruturais da primeira (o pai ou a mãe) mas emerge pela agregação de outras pessoas que anteriormente pertenciam a outra família, sendo que desta nova união podem ocorrer novos filhos (os irmãos vulgarmente designados por meios-irmãos) ou o novo cônjuge levar para o “novo” lar de família os seus filhos fruto de um anterior relacionamento, isto é, que são fora dos laços de sangue e de parentesco da criança. Neste sentido, Gimeno (2001: 43) alerta para o facto de que, mesmo sob o ponto de vista biológico, a situação da família mudou, pois hoje existem, por exemplo, as mães biológicas de aluguer, além dos casos da adoção legal ou do acolhimento familiar, entre outros aspetos que estão para além dos laços de sangue, o que conduz a seguinte divisão familiar:

- i) Segundo os laços biológicos: a família pode ser nuclear, alargada, de origem, de procriação, entre outras possibilidades.
- ii) Segundo os vínculos familiares psicossociológicos: a família adotiva distingue-se da família educadora.
- iii) Segundo a estrutura, a família: pode ser nuclear intacta, monoparental ou reconstruída.

Javeau (2005: 387) afirma que estamos perante importantes modificações na existência quotidiana das crianças resultantes das diversas composições que a família produz e em que os papéis dos “outros significativos” passam a ser desempenhados por uma multiplicidade de pessoas que se tornam outras personagens, tais como padrastos, madrastas, concubinos, concubinas e outros que podem até ser um casal do mesmo sexo porque até a lógica sexista do casamento que se baseia na diferença sexual já foi ultrapassada e, hoje, a definição de família

consensualmente aceite aponta essencialmente para a sua natureza político-cultural, tal como defendem os autores Zamagni e Zamagni (2014). Neste contexto, os processos de recomposição familiar, segundo Almeida (2000:19) são “(...) situações que confrontam as crianças com a por vezes instável e atribulada vida afectiva dos pais, os quais recompõem e reconstróem, ao longo do seu percurso, sucessivos laços conjugais.”. Mais, a autora acrescenta ainda que nem sempre o vínculo filial sobrevive a esta turbulência da separação dos progenitores ou mesmo do voltar ao casamento, porque muitas vezes tal implica a perda definitiva do contacto com o adulto que sai de casa e, noutros casos, os processos de recomposição e circulação por duas ou mais casas faz com que os filhos são constrangidos a penetrar em novos universos e culturas familiares, reconfigurando relações de parentesco e vínculos sociais que os fazem aumentar a sua galeria de parentes dentro e fora dos laços de sangue.

A crise da família contemporânea de que tanto se fala hoje é devida não propriamente apenas às mudanças ou transições que sempre existiram, mas à velocidade a que se sucedem essas mudanças e transições, as quais segundo Zamagni e Zamagni (2014: 47-49), são o fator novidade que se manifesta pela multiplicação das formas de família, que, independentemente da sua forma particular e ou de livre arbítrio dos indivíduos, diz apenas respeito à sua esfera privada (monogâmica, heterossexual ou outra) e está organizada para cumprir as suas tarefas sem ter de seguir outros valores políticos, de entre as quais se destaca a tarefa da protecção aos filhos ou de lhes fornecer a educação mais adequada. Por outras palavras, a família pelo seu genoma ou pelos elementos que definem a sua estrutura original, à luz dos novos entendimentos, pode ser considerada como qualquer forma de convivência que os indivíduos queiram ou escolham adotar, tal como designa o sociólogo Donati⁶³ (2006, citado por Zamagni e Zamagni, 2014: 56-58) que lhe confere quatro elementos constitutivos que se conjugam entre si: a doação, a reciprocidade, a fecundidade e a sexualidade enquanto amor conjugal.

Na sociedade ocidental atual, fruto da diminuição dos casamentos ou dos casamentos tardios, fruto do maior número de divórcios, fruto da maior competitividade no mundo do trabalho, fruto do aumento do desemprego e da emigração e de outras tantas e variadas circunstâncias sociais, sabe-se que as famílias são grupos cada vez menos numerosos, que os casais modernos têm cada vez menos filhos e que a natalidade é cada vez mais baixa, sendo que tudo isto faz com que a criança seja mais valorizada, pois foi-se desenvolvendo o sentimento de que constitui um capital – o mote é ter menos filhos e sobre estes fazer um maior investimento na saúde, na educação e nas condições de vida de modo geral, numa lógica influenciada pela atual sociedade de consumo. Esta realidade sociológica é, também, posta em relevo por Chamboredon e Prévot (1982: 55-57). Os quais, relativamente à difusão da Educação Pré-Escolar, associam o aparecimento de um verdadeiro “mercado cultural da infância”, tendo em conta que a tendência dos pais atuais aponta para que as aprendizagens dos filhos decorram cada vez mais cedo, através de um processo elaborado com invenções e adaptações pedagógicas feitas pelos diversos agentes (educadores, psicólogos, monitores, artistas, animadores e outros) e pelo uso de novas técnicas e produtos (materiais, brinquedos, livros, serviços e outros).

Hoje, nas sociedades mais desenvolvidas economicamente, é comum verificar-se um crescente individualismo dos seres humanos que convivem cada vez menos com os familiares, que investem cada vez menos nos laços afetivos e de solidariedade para com os vizinhos e que

⁶³ Donati, P. P. (2006). *Manuale di Sociologia della Famiglia*. Roma

transformam os cidadãos em objetos de consumo influenciados pelos ideais da globalização e massificação da cultura patente, de que é exemplo o modo como a televisão influencia o dia-a-dia dos indivíduos (Bourdieu, 1997; Fernandes, 2000; Freire, 2000; Pinto, 2000). Nos nossos dias, os filhos são pouco numerosos, mas planeados em casal e muito desejados, segundo um modelo familiar que pretende o melhor para os filhos, designadamente, que consigam a reprodução ou a ascensão social. “Menos filhos, mas com boa saúde, menos filhos, mas mais educados.” (Segalen, 1999: 187).

No caso de Portugal, sobretudo após a Revolução de Abril de 1974, o papel da mulher inserida no mercado do trabalho contribuiu simultaneamente para o sustento da família e para a sua realização pessoal e fez difundir largamente o recurso às Creches e Jardins de Infância para a guarda e educação das crianças, pelo que estas instituições educativas passaram a assumir um papel importante e fundamental na vida das famílias portuguesas (Cardona, 1997; Carvalho, 1996).

Estes fatores históricos de Portugal e de um mundo em mudança, levaram a sociedade a interessar-se e preocupar-se com “(...) a saúde, a educação, a estimulação da criança em idade Pré-escolar, tomando a seu cargo tarefas noutros tempos entregues à família alargada mas que a família nuclear não pode assumir” (UNESCO/IFAS, 1987:12). A realidade da família contemporânea portuguesa é em grande parte muito semelhante à dos outros países da União Europeia e de países ocidentais, isto é, constituída por membros (homens e mulheres, adultos e crianças, enredados em relações de parentesco e de vizinhança) que se unem por afetos, mas também por razões instrumentais de sobrevivência, emergindo no seio deste grupo a valorização da criança, a qual passa a ser o centro do universo familiar, encarada como alguém com importância, estatuto e personalidade próprios e, ainda, como um fruto gratificante do amor dos pais. Ou seja, a criança dos dias de hoje é reconhecida como um ser único e com direitos, nomeadamente que a família e a sociedade lhe garantam proteção e educação.

Na generalidade, os pais amam os seus filhos e desejam para estes o melhor possível, algo que se traduz por proteção, saúde, cuidados básicos como a alimentação e a higiene, educação. A opção de instituições que abriguem e eduquem as crianças é aquela que maioritariamente é escolhida pelos pais modernos, independentemente de terem condições familiares para criar, cuidar e educar os seus filhos em casa com afeto e dignidade, pois nem sempre recorrem ao Jardim de Infância como uma necessidade consequente da atividade laboral de ambos os cônjuges que os faz procurar instituições que abriguem e eduquem as crianças da melhor forma possível. Por vezes, tal atitude dos pais decorre de entenderem a Educação de Infância como um modo de qualidade de vida para os filhos. Sobre este paradoxo social, em que ter filhos tem uma dimensão crucial que faz “concorrência” a outra importante dimensão que é a da estabilidade financeira e da realização profissional, Qvortrup (1995: 9) afirma que, nos países ocidentais, os casais querem e gostam muito de ter filhos, mas têm cada vez menos crianças, porque a vida em sociedade não lhes permite tempo nem espaço para lhes dedicarem. Ora, em Portugal, a queda abrupta da natalidade começou a partir de 1975, pelo que a população está cada vez mais envelhecida e, tal como afirma Almeida (2000: 17-18) referindo-se à categoria e à quantidade dos filhos, estes são muitas vezes considerados no universo doméstico como “personagens mais raras”, tendo em conta de que crescem, sobretudo, entre adultos e o seu estatuto de “filho” ou de “neto” tende a tornar-se quase um exclusivo ou a sobrepor-se a outros, enquanto que, no passado, as crianças integravam redes de pares e diversificavam a interação

familiar. É a metáfora da *enfant-roi* (criança-rei) debatida em estudos recentes como de Mollo-Bouvier (2005), no sentido de a criança significar um investimento afetivo e um investimento material para os pais e familiares que demonstram, cada vez mais, um interesse pela educação precoce da criança. Contudo, a *enfant-roi* corresponde, também, a um investimento para a sociedade, no sentido demográfico e economicista – por ser uma infância idealizada e superprotegida em contradição com uma quantidade de crianças a sofrerem pela falta de bens essenciais ou por estarem entregues a instituições para adoção, entre outras demais situações de precariedade que subsistem e são absolutamente atuais, como é o caso dramático das crianças das famílias de refugiados que, sobretudo a partir de 2015, estão a chegar aos milhares à Europa em busca de melhor ambiente, paz e condições de vida básicas que nas suas pátrias já não conseguem obter, quando não acontece morrerem afogados a meio do mar após os naufrágios de barcos.

A importância dada à criança e à infância no século XX também pode ser vista a partir das condições dos autores Trisciuzzi e Cambi (1989), os quais a associam à descoberta e ao efeito produzido pelo conhecimento da própria criança, através da construção da ciência – com pesquisas e teorias em psicologia, saúde, sociologia e outras áreas – e da sua divulgação através de campanhas, exposições, publicações, manuais de Puericultura ou de Pediatria, entre outros fatores que fizeram emergir uma cultura específica (que inclui jogos pedagógicos, livros de literatura para a infância, alimentos adaptados e outros produtos e serviços) que fizeram mudar as concepções acerca da criança sob o ponto de vista do ambiente familiar, escolar e coletivo. No que diz respeito à família na atualidade, com o advento pós-industrial, surgiram muitos problemas no papel da família e um deles é, de acordo com Zamagni e Zamagni (2014), o aumento incessante dos níveis de produtividade que, por um lado provocou a abundância de bens e serviços de consumo, mas, por outro lado, provocou um novo tipo de escassez que foi a falta de tempo para consumir, cujo resultado é que o tempo passou a ser dinheiro quer para o trabalho quer para o consumo. Tal é visível em diversos exemplos quotidianos, como por exemplo, as compras via postal, o comércio pela internet, a *fast food*, e outras possibilidades. Neste sentido, a família que não consegue comprimir o tempo dedicado aos filhos está consciente como nunca esteve de que deveria dedicar mais tempo e atenção à educação dos filhos. Todavia, a família tem menos tempo para o fazer porque a vida é constantemente absorvida entre a articulação do trabalho e o consumo descritos pela economista Schor (2004, citada por Zamagni e Zamagni, *Ibidem*: 88), do seguinte modo:

(...) o fenómeno do chamado *guilt money* («dinheiro da culpa»): a sociedade *low cost*, conduz à família *low cost*, na qual os pais cobrem os filhos de presentes para que estes os perdoem pela falta de bens de relação (...) que não lhes dão por falta de tempo (...) O caso das aberturas dos centros comerciais ao domingo (...) onde toda a família gasta o tempo da festa (...).

Concluindo, conseguir arranjar um equilíbrio entre estas duas dimensões tão prementes da atual sociedade ocidental, constitui, então, um novo desafio para a sociedade e para a família no seu papel educativo da criança.

3.2. – A FUNÇÃO SOCIALIZADORA E EDUCATIVA DA FAMÍLIA

Para Musgrave (1994), a família é uma instituição social na qual a criança aprende padrões de comportamento necessários para viver em sociedade e no meio ambiente. Na realidade, a educação da criança começa no dia do seu nascimento, logo que recebe do mundo exterior as primeiras impressões. De modo exato, quase sempre a educação da criança se inicia no seio da família e durante muito tempo coube a esta o principal papel de educar a criança até ao momento da entrada desta para a escola, seja no contexto Pré-Escolar ou no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, sociologicamente espera-se que a família proporcione ao indivíduo afeição e segurança que o encorajem a fazer contactos e aprendizagens com o mundo em geral, contribuindo para que se socialize, ou seja, para o seu benefício individual e para o de toda a sociedade.

Apesar de largamente reconhecida a consciência do papel decisivo da família para valorizar a sociedade, continuam a faltar e/ou a falhar medidas e políticas para proteger a família, instalando-se um paradoxo em que a família, na grande maioria dos países ocidentais, embora reconhecida como um recurso para o crescimento e para o desenvolvimento de um país, continua a suportar a responsabilidade da procriação e dos inerentes custos, esquecendo a sociedade que esta é um dos principais produtores de “externalidades sociais positivas” (efeitos positivos que um indivíduo gera a favor de toda a coletividade e que não são contabilizados), tal como é referido no estudo de Zamagni e Zamagni (1914: 77-81). Segundo estes autores existem as seguintes quatro categorias principais que constituem um todo e formam o capital social familiar ou, por outras palavras, que são o contributo específico da família para o progresso da sociedade:

Reprodução da sociedade

(...) a decisão de pôr um filho neste mundo é do foro privado, mas produz efeitos positivos consideráveis no plano coletivo (...) Tecnicamente, para a teoria económica, os filhos são um bem meritório (*merit good*) porque geram efeitos positivos que se repercutem em toda a sociedade. (*ibidem*: 78)

Integração e redistribuição dos rendimentos do trabalho

(...) a família apresenta-se como um poderoso amortecedor social, assumindo a função de ponto de recolha e de repartição dos rendimentos dos seus próprios membros (...) da maior importância para a manutenção da coesão social de um país (...) um dos fatores mais significativos do progresso, não só económico, mas também social e político. (*ibidem*: 79)

Apoio e proteção aos indivíduos mais fracos

(...) desde as crianças de tenra idade aos idosos dependentes, dos deficientes aos enfermos (...) função de carácter assistencial e sanitário (...) família da qual nasce o social, na medida em que põe em contacto os géneros e as gerações para que a gratuidade e a reciprocidade possam ser postas em prática. (*ibidem*: 80)

Criação de capital humano (tipologia da qual depende, também, o ambiente social em instrução e formação, bem como o ambiente familiar)

(...) a família, na sua qualidade de agência educativa de primordial importância, fornece às gerações mais novas uma dotação de capital humano que lhes permite ingressar na vida adulta em condições menos vulneráveis (...) o que dá origem a uma maior produtividade do sistema (*ibidem*: 81)

Sobre a socialização da criança e de acordo com Shapiro (1990, citado por Gimeno 2001:57), os progenitores, logo após o nascimento dos filhos, centram--se na sua proteção e no desejo de que estes interiorizem as normas sociais e morais do grupo, dado que se preocupam com a sua socialização. Com isto, os pais nem sempre facilitam a sua individualização, o que tem implicações na autorrealização e na autoestima, entre outros aspetos diversos do desenvolvimento. Na mesma linha de pensamento, também Gimeno (2001: 67) afirma que:

A família é um sistema a que uma pessoa deseja pertencer, para se sentir protegida e se apoiar na sua própria identidade pessoal. Mas, ao mesmo tempo, este sentimento de pertença que conduz à coesão familiar converte--se numa ameaça para a própria identidade, porque o grupo também pode anular a própria individualidade.

Sobretudo nos primeiros anos de vida a família é um suporte vital que Pereira (2008:43) define como uma “(...) instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade.”. Segundo este autor, na maior parte das vezes a base da constituição da família está nos laços de consanguinidade que estão na sua origem, mas também nos afetos, interesses e valores comuns a todos os elementos que a constituem.

O conceito de pais não se limita à noção de progenitor ou de procriador na sua dimensão genética, pois subsistem outras grandezas que lhe estão inerentes de que é exemplo a dimensão educativa. De acordo com o autor Haro (*in* Fontaine, (coord). 2000: 19), há um conjunto de necessidades e exigências que fazem parte da educação dos filhos que, por sua vez, evoluem com o passar do tempo. Isto significa que a função parental é dinâmica e resulta de um conjunto de relações e de reajustamentos. Para Gimeno (2001), existe um processo educativo na própria família, com conteúdos, diversidade em propósitos e meios. Isto é, há um modelo familiar que é um conjunto de crenças, valores, mitos e metas que fundamentam a educação dos filhos e se manifestam por normas, estilos de comunicação, estratégias e regras de conduta que regulamentam a interação dos pais com os filhos ou, resumindo a ideia principal, entende-se que: “O processo de educação familiar é um processo pelo qual as gerações adultas contribuem para o desenvolvimento pessoal e para a socialização dos mais novos.”. Contudo, esta autora (*Ibidem*: 241) refere que se aprende com os erros neste processo que nem sempre é fácil para os pais dado que não receberam formação específica para tal e tanto podem ter vitórias como dissabores, por exemplo, a conquista ou a perda do afeto dos filhos. Ou seja, é uma espécie de um “(...) emaranhado composto por mitos e realidades, ideias, sentimentos e condutas (...)” relativo ao desenvolvimento pessoal e social dos filhos que decorre vinte e quatro horas sobre

vinte e quatro, sem descanso ou férias e com uma duração legal ao longo de dezoito anos, pelo menos.

Analisando as transformações que recentemente têm ocorrido nas famílias e no espaço doméstico que influenciam significativamente a vida e a socialização da criança, Sarmento (2002a: 22) menciona que estas mudanças estruturais e culturais da instituição familiar têm vindo progressivamente a demonstrar que a família tem vindo a perder o estatuto da primeira instância de socialização “(...) por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que tem sofrido”. Refere ainda o autor que este estatuto se tem vindo a deslocar para o espaço público (onde se encontra a rua ou o bairro), entre vários locais, como sejam as instituições estatais de que é exemplo a escola pública como um “(...) espaço de cidadania que, desde o início da modernidade (...) disputou às famílias a socialização dos mais novos (...)”.

3.3. – A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CUIDAR E EDUCAR A CRIANÇA

Como já foi referido, a família é alvo de grandes transformações que decorrem do contexto cultural, religioso, económico, social, político, da organização do trabalho e do emprego que altera pessoas, estruturas, mentalidades, laços familiares e muitos outros aspetos. Apoiados em vários estudos (Corsaro, 2011; Mollo-Bouvier, 2005; Segalen, 1995; Sarmento, 2005) constatamos que, por um lado, a família continua a ser considerada como a primeira instituição agente da socialização das crianças, apesar de ter vindo a ser transformada através dos tempos, de acordo com as mudanças religiosas, económicas, culturais e sociais dos contextos em que se encontra inserida. Por outro lado, é sobretudo a entrada da criança para a escola que faz com que as responsabilidades pela sua socialização passem a ser alargadas e distribuídas. Neste sentido, a família é coadjuvada pela escola e outras instituições sociais (igrejas, escuteiros, conservatórios de música e outras) e até pelos próprios *mass media*, cada vez mais dominantes no mundo global em que vivemos e que ampliam o âmbito das suas experiências no campo intelectual e social em que a Educação emerge como um direito fundamental de toda e qualquer criança. O “Direito à Educação” pertence, assim, a todas as pessoas, tal como está proclamado nas seguintes declarações universais:

Toda a pessoa tem direito à Educação (j) A Educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem).

«O interesse superior da criança deverá ser o interesse superior daqueles que têm responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais».

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação (j) A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (Princípio

VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança – Direito a educação gratuita e ao lazer infantil).

Segundo os dados estatísticos anunciados pelo *Council of Europe / Steering Committee on Social Policy* (1987)⁶⁴, a procura generalizada das famílias pelos Jardins de Infância para cuidarem e educarem as crianças teve o seu ponto alto nos *anos 60* e foi simultânea a um acentuado processo de transformação de vida.

Tradicionalmente coube sempre mais à mulher do que ao homem a tarefa de cuidar e de educar as crianças, porém os dados revelam que o espaço familiar, como o centro da vida da criança, diminuiu a sua ação ao mesmo tempo que houve um crescente número de mães e de famílias interessadas em que os seus filhos frequentassem a Educação Pré-Escolar. Efetivamente, falar de criança ou família implica quase obrigatoriamente falar do papel da mãe, pois tal como o defendem os autores Grácio e Stoer (1982: 64), “A definição da primeira infância como objecto pedagógico é indissociável duma redefinição do papel pedagógico da mãe de família”, algo que resulta da convergência das seguintes três séries de causas: i) a entrada do “modelo profissional”, ii) a “libertação” da mulher de uma grande quantidade de tarefas domésticas que tradicionalmente lhe eram destinadas e iii) a “extensão da escolarização”. Isto é, a partir de determinado momento surgem novas imagens e atividades na definição social da mulher e/ou mãe que são, também, simultâneas a outras mudanças, bem como ao aparecimento de novos produtos e serviços (como sejam as fraldas descartáveis, os alimentos preparados ou pré-cozinhados para crianças, as lavandarias, os esterilizadores elétricos, as toalhas húmidas, os babetes de papel e outras possibilidades), que simplificaram algumas das tarefas da mulher e/ou da mãe.

Sarmiento (2005: 367) argumenta que a construção moderna da infância corresponde à institucionalização das crianças, num movimento de generalização e massificação da escola. Neste sentido, e tendo em consideração o ponto de vista histórico, a criança passa cada vez menos tempo em casa e, por sua vez, o tempo e a atenção que a mãe e a família em geral lhe dedicam é menor do que o que acontecia mesmo por referência a um passado relativamente recente, sobretudo devido à entrada da mulher na vida ativa do mundo laboral. Consequentemente, assiste-se à redução do grau de importância do papel tradicional da mãe em casa a cuidar da educação das crianças, algo que origina a tendência internacional de uma maior procura do Jardim de Infância a tempo inteiro e que levaram, no caso português, a que tenham surgido designações novas de acordo com o período de tempo da frequência das crianças no Jardim de Infância, período este que muitas vezes é denominado por «componente de apoio à família» ou pelo «sistema de apoio extrafamiliar».

Para muitos pais dos nossos dias, sobretudo para o caso de muitas mães que são mulheres independentes e pressionadas pelas responsabilidades de manter uma ocupação laboral e um salário digno a par da vida familiar e doméstica, a educação dos filhos entra em conflito com a carreira profissional, dado que esta não é apenas um meio de subsistência, mas também é uma fonte de realização pessoal. Assim, torna-se evidente, na maior parte das famílias da sociedade contemporânea, a existência de uma certa contradição entre a importância que se dá às crianças

⁶⁴ Dados do *Council of Europe/ Steering Committee on Social Policy* (CDPS). (1987). *Forms of child care* (mimeo). Strasbourg: Author: p.21

e o desejo de promover ou de manter um determinado nível de vida para proporcionar o máximo de bens e a melhor educação possível aos filhos, algo que é igualmente muito importante e gratificante, mas que, por outro lado, provoca um certo sentimento de culpa pela imposição de ter que deixar os filhos demasiado tempo no Jardim de Infância.

Não há dúvida que a Educação se modifica constantemente, acompanhando os processos de transformação da família e da sociedade que, com o passar os tempos, vão mudando, pelo que Brazelton (1992: 283-283) refere que vários estudos realizados por autores como Arnold Gesell, Jean Piaget, Jerome Bruner, Jerome Kagan, Howard Gardner, apontam para o facto da construção da personalidade do indivíduo começar a perfilar-se logo nos primeiros momentos da vida. Neste sentido, quando a criança entra para a escola não leva apenas o seu corpo e a sua capacidade de aprender, mas também uma série de condicionalismos próprios e familiares – motivações, vivências, pautas, estruturas e experiências – de que o educador deve ter consciência e sobre os quais deverá fundamentar a sua ação educativa (Gomes-Lanzas, 1985). Hoje, assiste-se a um elevado número de crianças a frequentar instituições de Educação Pré-Escolar e isso representa, entre tantas outras coisas, uma mudança profunda nos primeiros anos da vida da criança relacionada com uma mudança histórica que acarreta efeitos que não existiam nas gerações anteriores e sobre os quais é importante considerar, refletir e estudar, pois sabe-se que o Jardim de Infância influencia o desenvolvimento da criança a todos os níveis, nomeadamente físico, cognitivo, afetivo e social.

Como refere Sarmento (2005: 400), a preocupação educativa é constante, individual e coletivamente, na família, nas instituições e na vida das associações. Nesta linha de pensamento há a “permanência da intenção educativa” que atribui cada vez mais à Educação Pré-Escolar a função de um serviço alargado sob o ponto de vista social. Logo, a Educação de Infância começou por ser mais direcionada para os grupos sociais mais desfavorecidos, mas depois alargada à classe média e, nos dias de hoje, expandiu-se e encontra-se aberta a todos, independentemente das origens sociais, dado que passou a ser desejada e procurada até pelos grupos sociais mais privilegiados, os quais estão, tantas vezes, dispostos a pagar altas quantias para garantir que irão obter neste serviço a elevada qualidade que pretendem.

Apesar da sua função educadora e socializadora, a família transfere para o domínio escolar uma parte fundamental que passa necessariamente pela educação intelectual, técnica, estética e afetivo-social em que a criança alarga as suas relações emocionais e que servem de base à segurança e autoestima dos mais pequenos (Gomes-Lanzas, 1985). A família é um centro insubstituível da vida da criança, pelo que a passagem desta de casa para a escola não implica que uma ocupe o lugar da outra, mas apenas que a criança vai ampliar progressivamente o seu campo de experiências, conhecendo no espaço escolar outros ambientes e pessoas, e atendendo a outras solicitações numa interação constante da qual resulta o seu desenvolvimento total, individual e social. Sabe-se que nos primeiros anos de vida as crianças são muito recetivas ao que veem, ouvem e experienciam no seu dia-a-dia, isto é, que estas têm uma enorme capacidade de aprendizagem. Por sua vez, e de acordo com Pagarete (*in* Cardona & Marques (coord.), [et al.], 2008: 59), estas primeiras aprendizagens da criança são fortemente influenciadas pela família e pelo meio sociocultural em que está inserida:

As primeiras aprendizagens são importantes do ponto de vista cognitivo, ajudando a criança a desenvolver as suas potencialidades, mas são extremamente importantes do

ponto de vista afectivo, ao contribuírem para que a criança tenha ou não uma boa relação com a Escola e com os saberes e competências que ela lhe vai transmitir.

Compreender o modo como a criança se desenvolve passa necessariamente por conhecer o mundo que a rodeia. A criança nasce com um capital de potencialidades, isto é, com todos os meios para se desenvolver que lhe permitem proceder à experiência de si e do mundo à sua volta. Se no início, a criança está muito centrada na relação com a mãe e com a sua experiência corporal, aos poucos, vai despertando para as outras pessoas, lugares e objetos. Com efeito, o ambiente é uma condição essencial ao bom desenvolvimento da criança e, à medida que esta vai crescendo, as relações com os outros, nomeadamente com as outras crianças no Jardim de Infância, vão adquirindo mais importância pois a criança conhece-se a si própria, aos outros e ao mundo através das ações e das relações que estabelece. Como diz Ferreira (2002b: 97) referindo-se aos espaços-tempos das atividades das crianças no seio do Jardim de Infância em contato com outras pessoas e realidades, tal:

(...) significa admitir a possibilidade das crianças se constituírem como grupo social, comungando interesses, modos de pensar e fazer coletivos, capazes de se hetero-organizar e de desencadear estratégias coletivas de afirmação/oposição para resistirem e transformarem a ordem institucional adulta.

Ou, como anota Gusmão (1999), é preciso reconhecer a pluralidade cultural dos grupos de crianças, pelo que toda a instituição educativa deverá ser entendida como: i) um espaço privilegiado das sociabilidades humanas; ii) um espaço fértil das culturas como produção e produto; iii) como equilíbrio e conflito; iv) como trama e textura do social. Neste sentido, Magalhães (2007: 11) atribui à socialização das crianças a designação de um “abrir portas de ambos os lados”, referindo-se quer aos contextos educativos quer aos familiares, de modo a ser possível assegurar a estabilidade e a continuidade das relações entre ambos os sistemas, num equilíbrio entre as novas experiências das crianças com a família, gerando ligações entre a casa, a escola e a comunidade.

Simultaneamente ao momento em que a criança passa a ser entendida como um sujeito, a família e a sociedade assumem perante esta uma maior responsabilidade, pois, entre outras coisas, tornou-se pertinente dar «voz» e direitos de participação à criança. Por sua vez, verifica-se que, a partir de então e cada vez mais, quer no contexto familiar quer na sociedade em geral, as crianças passaram a estar presentes nos mais variados espaços, tais como: o Jardim de Infância, a Escola, os Clubes Desportivos, os Conservatórios de Música, os Hospitais Pediátricos, as Bibliotecas, as Academias, os cinemas, as lojas de brinquedos, os grupos de escuteiros, os Parques Infantis, as Escolas de *Ballet*, os Centros Comerciais, os Teatros, os Museus e outros locais que se adaptam cada vez mais às necessidades da infância. Ora, todas estas mudanças da *Era* contemporânea fazem com que a criança e a Educação de Infância se encontrem para além da família e até do Jardim de Infância. Segundo Sarmiento (2001), há hoje uma “infância globalizada” pelos processos políticos (por exemplo, com legislações que regulam as instituições educativas), pelos processos económicos (por exemplo, pelo mercado de produtos exclusivos à infância), pelos processos culturais (por exemplo, pelos programas de televisão infantis ou os serviços educativos nos museus e fundações culturais) e pelos sociais (por exemplo, pela institucionalização das crianças durante as interrupções escolares em

campos de férias ou clubes desportivos). Neste sentido, apesar ser apontada como o mais imediato e decisivo agente que determina a personalidade da criança desde o momento do nascimento, a família não satisfaz todas as suas necessidades, pois existem vários outros contextos extrafamiliares de educação e de interação entre a criança e o adulto. Até a própria seleção dos contextos educativos adequados à criança por parte da família, de que é exemplo o Jardim de Infância, está condicionada às características particulares da família, algo que implica fazer a sua análise nas suas diferentes variáveis.

As questões familiares interligam-se com o Direito à Educação, expresso no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem que proclama seguinte: i) Toda a pessoa tem direito à educação; ii) A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais; iii) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. Neste contexto, verificamos que, relativamente à educação no passado ou à sociedade tradicional, se alterou quer o modo como se encara a imagem e o papel das crianças, quer o modo como se encara a imagem e o papel dos pais. As crianças são, claramente e cada vez mais, um foco de maior atenção, capazes de fazer alterar as relações entre as famílias e mesmo entre estas e os agentes de solidariedade, tais como, os Educadores de Infância, até porque “Ser boa mãe é uma invenção da modernização (...) Na sociedade moderna, elas colocam o bem-estar dos seus bebés acima de tudo o resto.” (Shorter, 1976: 168; citado por Christensen & James, 2005: 32).

Independentemente da relevância do atual significado da criança, ou independentemente da maior ou menor quantidade de filhos que os pais optam por ter, há determinados aspetos do contexto familiar que, segundo Abreu-Lima (2005) permanecem idênticos se partirmos do princípio de que todos são constituídos por pessoas, objetos e atividades que ultrapassam o ambiente da casa onde a família vive e funcionam como uma espécie de cenário onde se cruzam dimensões físicas, interpessoais e simbólicas. De modo uniforme, cabe à generalidade dos pais e das famílias as funções de proporcionar às crianças um ambiente educativo seguro e que garanta a satisfação das necessidades básicas – tais como a alimentação, a saúde, a higiene, o descanso e outras mais – e, ainda, estimulante sobre o ponto de vista psicomotor, intelectual e social. Neste sentido, procura-se dar continuidade no Jardim de Infância ao ambiente familiar, pelo ambiente da Educação Pré-Escolar, numa relação dinâmica que, segundo a análise sociológica de Molloy-Bouvier (2005: 398-399), é uma “dualidade” em que o Projeto Educativo tem de responder aos interesses individuais da criança e de lhe proporcionar prazer, mas também tem de responder aos interesses da coletividade que estão de acordo com as exigências sociais e tranquilizam as famílias na sua função socializadora.

Sabendo que o Jardim de Infância é um dos múltiplos agentes socializadores da criança e que contribui inequivocamente para a estimulação e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, há algumas questões que são suscitadas relativamente às famílias das crianças que o frequentam, tais como: O que esperam as famílias do Jardim de Infância? Que expectativas têm os pais da Educação Pré-Escolar? Neste enquadramento, verifica-se que a família não interage apenas com o Jardim de Infância durante o momento de fazer a matrícula, de ir levar e buscar as suas crianças, de ouvir recados ou aceder a pedidos de ajuda para festas e visitas de estudo

escolares. Sobre tal, há vários estudos, como por exemplo os desenvolvidos por Gaspar⁶⁵ (1996) ou por Silva⁶⁶, que defendem que o papel dos pais na escolarização dos filhos é fundamental pelos benefícios que produz na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, consideram que seria redutor pensar que para os pais o Jardim de Infância não passa de um abrigo pois, obviamente, há outras intenções que estão para além da guarda e da assistência das crianças, inclusive, uma série de expectativas que mudam e que são, elas próprias, geradoras de mudanças. Pelo exposto, percebe-se a razão pela qual a participação dos pais no quotidiano dos seus filhos, nomeadamente na vida pré-escolar e escolar, tem vindo a ser promovida e a acentuar-se – num ponto de vista social e educativo em que a relação entre a escola e a família assume cada vez mais importância e se faz pelo envolvimento parental, que é um processo dinâmico de construção essencial para o desenvolvimento pleno e equilibrado da criança.

3.4. – O CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NO JARDIM DE INFÂNCIA

Os pais desempenham um papel fundamental na educação e no processo educativo dos filhos, daí que diversos estudos apontem para o significado do envolvimento parental no sucesso escolar. Para Davies (1989: 24), o envolvimento parental reúne “(j) todas as formas de atividades dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade”. Em consonância com o autor, também Dewey (2002: 17) expressa que a comunicação e o estreitamento das relações entre a escola e o meio são fundamentais para o sucesso da educação, tal como o é essencial para que a educação seja profícua, o fortalecimento das relações entre a escola e a família e entre o educador e os pais. Segundo este autor, é primordial que todos os sujeitos da comunidade educativa se sintam envolvidos, empenhados e responsáveis por colaborar no processo da educação, ressaltando que:

Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio. Qualquer outro ideal para as nossas escolas é limitado e pernicioso, destruirá a nossa democracia.

A infância é um momento privilegiado para os pais partilharem a vida e as atividades educativas dos filhos. Vários estudos internacionais (Carpentieri *et al.*, 2001⁶⁷; Corsaro, 2011) e nacionais⁶⁸ (Benavente, 1998; Bernardes, 2004; Formosinho, 1987; Magalhães, 2007;

⁶⁵Gaspar, M. F. R. F. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir, um projecto socioeducativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra. -Vol. 38, nos 1-3 (2004), p. 255-268. Gaspar, M. F. R. F. (1996). A escola real-ideal de cooperação pais-jardim de infância (E.R.). *Revista Portuguesa de Pedagogia*- No 2 (1996), p. 169-194.

⁶⁶Silva, P. (2004). Contexto organizacional e relação escola-família: implicações e interdependências - *In Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento.

⁶⁷ Estudo financiado pela Comissão Europeia e pela UNESCO num projeto que envolveu parceiros de diversos Estados Membros – Carpentieri, J., (2011), “Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development”, London: Institute of Education – University of London.

⁶⁸ Benavente, A. (1998), “A construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias”, Lisboa: Seara Nova; Bernardes, C. (2004), “A relação escola-família no 1º ciclo: Do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança”, Porto: FPCEUP; Formosinho, J. (1987), “A Educação Informal da Família”, *in O*

Rodrigues, 2009), revelam que o acompanhamento dos pais na educação dos filhos contribui muito para o sucesso ou insucesso escolar destes, ideia esta partilhada por Bohoslavsky (2003, citado por Rodrigues, 2009), o qual afirma que a família é um grupo de participação e de referência fundamental que influencia toda a vida do indivíduo, seja de forma negativa seja de forma positiva.

Atendendo a estudos atuais, como o de Magalhães (2007: 21), a relação escola-família no plano da política educativa, da investigação educacional e das práticas escolares, tem vindo a conquistar uma crescente importância, no sentido em que cada vez mais se reconhece que é essencial para o sucesso das crianças o papel representado quer pela família quer pela escola. Na mesma linha de pensamento, para Rodrigues (2009), o envolvimento parental refere-se a todas as atividades realizadas pelos pais na educação dos filhos (participação nas atividades da escola, aprendizagens em casa, reuniões de pais, comunicação escola-família e outras), logo, podem ser observadores ou voluntários, ou podem servir como fonte de recurso da instituição, pois há muitos níveis e formas de participação parental. Contudo, o autor adverte para a necessidade de estes serem encorajados pela instituição educativa, para contribuírem de forma contínua e de acordo com as suas possibilidades e, ainda, para que se preste a devida atenção ao nível sociocultural da família, dado que este é um dos aspetos que mais influencia o envolvimento parental.

Nas sociedades contemporâneas observa-se uma crescente importância dada à instituição escolar. Contudo, para que não se promova uma utopia pedagógica, é fulcral fomentar a convivência e o contacto entre o Jardim de Infância e as famílias, tal como o afirmam Leite e Tassoni (2002), pois as boas relações entre a família e a escola otimizam as condições de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Segundo estes autores, os pais e os docentes devem ser estimulados a discutirem e a arranjar estratégias que originem novas opções e condições de intervenção. De modo semelhante, Spodek (2002) reforça a relevância do envolvimento parental e acrescenta que este resulta dos seguintes fatores que se conjugam e se relacionam: i) as próprias crianças e suas características; ii) os juízos, objetivos, valores, modelos e convicções dos pais; iii) o contexto familiar e social em que vivem.

A sociedade é plural e a educação é transversal, algo que traduz que todos nós, direta ou indiretamente, estamos envolvidos na educação. Isto é, as próprias crianças, os educadores e professores, os pais, os funcionários, os dirigentes, os políticos, os sindicalistas, os empresários e todos os cidadãos. Sendo assim, a participação dos pais e de todos os intervenientes, enquanto atores organizados em torno de um processo educativo, é uma estratégia fundamental e imprescindível para que possa ocorrer um desenvolvimento global da criança, algo que pressupõe que os pais e os educadores, tanto pela relação de proximidade como pelos interesses comuns, deverão comunicar e estabelecer pontes de ligação e de participação em harmonia. Assim, e como já foi referido, a concretização efetiva destes enunciados deve mobilizar o maior número possível de atores educativos sem a discriminação ou exclusão de ninguém acerca das decisões em matéria educativa, nomeadamente dos pais, pois destes advém uma outra perspetiva muito importante que é a de conhecer e de valorizar as diferenças (étnicas, culturais, religiosas e individuais) da criança como um recurso pedagógico e não como um obstáculo, ou seja, que se criem as devidas condições para o envolvimento parental. Nesta perspetiva,

Benavente (1995: 143) considera que não se pode continuar a fingir que os alunos são todos iguais, porque eles na realidade são diferentes e é assim, nessa diversidade, que temos de os aceitar:

(...) a sociedade é feita de diferenças, de assimetrias e de desigualdades, e é partindo delas que se tem que construir, provavelmente através de caminhos diferentes (a questão pedagógica das estratégias, dos currículos, da flexibilidade, etc. etc.) resultados equivalentes.

Transportando agora o termo “envolvimento parental” para a realidade em Portugal, verifica-se que a participação das famílias na escola remonta essencialmente ao ano de 1976, ano em que a Constituição da República Portuguesa passa consagrar a colaboração entre o Estado e a família, nomeadamente, por via do artigo 74.º dedicado à Educação, o qual, partindo de alguns princípios fundamentais, define que o Estado assegura o “Direito de Todos ao Ensino” como uma garantia à igualdade de oportunidades, de acesso e de êxito escolar, através do Ensino Básico (universal, obrigatório e gratuito), e ainda do Sistema Público Geral de Educação Pré-Escolar. Foi, também, este Decreto-Lei⁶⁹ que veio possibilitar a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, por: i) defender pais, professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas e ii) regular pela lei quais as formas possíveis de participação das associações de professores, associações de alunos, associações de pais, comunidades e instituições de carácter científico na definição da política de ensino. Isto é, pela primeira vez surge um contexto em Portugal que legitima o envolvimento dos pais na vida escolar, muito embora nesta fase inicial não tenha incluído ainda a Educação Pré-Escolar nem o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Outro grande avanço neste sentido acontece em 1984, por meio do Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro, o qual regulamenta a criação das Associações de Pais nas Escolas do Pré-Escolar e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 172/91 revestiu-se ainda de maior importância no que se refere ao envolvimento dos pais na Escola, porque lhes veio dar a possibilidade de serem e de terem representantes no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e no Conselho da Escola, o que representa um novo apoio e uma participação alargada da comunidade educativa na vida escolar. É a partir de então que os pais passaram a ficar com mais direitos, mas também com mais deveres, numa conquista que só veio a ser alcançada pelos Jardins de Infância depois, em 1997, com a nova legislação⁷⁰ que verdadeiramente permitiu idêntica participação das famílias.

Relativamente à participação dos pais em função dos diferentes modelos de funcionamento das instituições, e segundo Magalhães (1997), existe uma grande diversidade de instituições, com diferentes horários, regras e formas de funcionamento, com continuidade ou não para o Ensino Básico, com vários períodos de férias e de interrupções letivas ou funcionando quase todo o ano, com diferentes pedagogias, entre outros aspetos. Todavia, e por muitas diferenças que tenham, as instituições educativas partilham do aspeto comum de todas procurarem proporcionar às famílias um serviço que responda às necessidades das crianças e das famílias.

⁶⁹ Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

⁷⁰ Com a publicação da Lei-Quadro da Educação pré-escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro; com o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho e com o Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto.

Assim, a autora (*Ibidem*: 81) defende como preferencial um tipo de instituição que assegure as seguintes necessidades:

- i) Grande flexibilidade no atendimento, através da extensão de horários, da planificação do calendário anual e da inclusão de serviços de prolongamento de horário, de preferência com outro pessoal, outras atividades e serviço de refeições.
- ii) Grande mobilidade e interação entre os educadores e as famílias, como um contributo para a melhoria das práticas educativas dos pais.
- iii) Grande abertura às famílias e à comunidade de modo a que possam participar nas atividades e na gestão da instituição.
- iv) Garantia de grande cooperação entre os profissionais da infância com os outros setores do sistema educativo e dos serviços sociais.

Sintetizando, a perspetiva da autora Magalhães (1997) é que a Educação Pré-Escolar responda às novas necessidades da família e à nova estrutura económica, a qual inclui as mulheres no mercado de trabalho, mas também que esteja de acordo com a evolução pedagógica da educação que se pratica nos Jardins de Infância, com mais eficácia e maior atenção aos sinais dos novos tempos, bem como à participação mais ativa dos pais e de toda a comunidade. Por outras palavras, refere a autora que (*Ibidem*: 88-89):

(...) as parcerias com as escolas requerem respeito, interesse pelas crianças e responsabilidades perante as necessidades e metas das crianças e das famílias (...) as práticas específicas das parcerias educativas da escola com a família em relação a uma determinada matéria podem afectar positivamente não só a aprendizagem dos estudantes, como também as atitudes dos pais e professores (...).

Ou seja, a evolução da educação aposta cada vez mais em modelos de colaboração Família/Escola/Jardim de Infância e Pais/Educadores, que partilham responsabilidades, interesses mútuos, experiências, conhecimentos, recursos e tempos, com vista a promover melhores aprendizagens e uma melhor qualidade educativa (Connors e Epstein, 1995; Magalhães, 1997).

3.4.1. – Relação Família/Jardim de Infância – interação, constrangimentos, complementaridade e articulação mútua

Segundo Magalhães (1997: 49) há um reconhecimento consensual das influências e do impacto que as famílias, as escolas e a comunidade têm no desenvolvimento da criança. Também num olhar sobre a relação Jardim de Infância/Família, ou Educadores/Pais, ou Educadores/Crianças, Triana (1991: 20), considera que tem de ser uma relação que satisfaça ambas as partes, isto é, que tem que ser uma troca de saberes e de afetos assente no equilíbrio entre todos os indivíduos e isso implica conseguir comunicar, compreender, aceitar, cooperar, apreciar, partilhar responsabilidades e experiências, projetar em equipa, avaliar, criar. Ora, nesta ótica de educação institucional, a conceção dos pais enquanto sujeitos reativos perante a

conduta manifestada pelos seus filhos é um passo importante para conceber que estes s̃o seres pensantes e importantes na participa~̃o da tarefa educativa, até porque eles próprios estão equipados com uma ampla bagagem de conhecimentos sobre a infância e, como tal, cada vez mais os educadores e teóricos da educa~̃o procuram incluir os pais nos seus processos, estudos e teorias. Numa perspectiva semelhante   desta autora, Weinstein (2007: 4, citado por Busmante, 2010: 2) refere a importância de reconhecer as representa~̃es dos pais acerca da escola e do seu “olhar”, como motivador de estratégias educativas alternativas, tornando-se evidente que a intera~̃o e a articula~̃o mútua entre a família e o Jardim de Infância são relevantes para o sucesso educativo porque este não pode estar sujeito apenas aos constrangimentos das pressões sociais, das políticas educativas, dos mecanismos institucionais e da obrigatoriedade da transmissão de conhecimentos, entre outros, bastante mais afastados do contexto familiar e particular das crianças. Conclui-se, portanto, que Educa~̃o Pré-Escolar terá de ser sustentada nos interesses e necessidades das crianças e tal exige não apenas o envolvimento parental mas um esforço empático de interesses entre os educadores e os pais, num processo de constru~̃o permanente e harmonioso, favorecendo a igualdade de oportunidades de sucesso a todas as crianças, o qual decorre de um esforço permanente de constru~̃o e de atualiza~̃o da Educa~̃o Pré-Escolar a nível particular e geral para que, dessa forma se possa vir a obter sucesso e para que não ocorram constrangimentos nem disfuncionamentos entre os saberes teóricos e práticos, e entre os saberes escolares e os familiares ou sociais. Por exemplo, para que não aconteça um constrangimento frequente da prática pedagógica do educador relativo ao peso da tradi~̃o e da institucionaliza~̃o Pré-Escolar, o qual provoca a resistência ao novo e não permite as necessárias adapta~̃es ao contexto, por exemplo às famílias ou às particularidades e necessidades específicas das crianças. Em suma, é a cultura do idêntico e do coletivo que não deixa espaço para singularidade do desenvolvimento pessoal.

No sentido normativo, o Ministério da Educa~̃o (2002: 20) definiu que a participa~̃o da família e da comunidade na Educa~̃o Pré-Escolar deveria ser integrada mesmo durante as atividades de anima~̃o socioeducativa, porque são com o indispensável apoio dos pais e da comunidade se podem encontrar formas diversificadas e contextualizadas de dinamizar “vazios fins de tarde” das crianças nos Jardins de Infância:

Os saberes dos filhos constroem-se a partir dos saberes dos pais e estas são as horas de um saber antigo – Horas de brincar (...) em que, por princípio, existe menos tensão que na rápida entrega da manhã, será importante que haja disponibilidade para os pais conhecerem melhor a institui~̃o onde o seu filho passa grande parte dos seus dias (...).

O Jardim de Infância não é um espaço único, dado que se desenvolve segundo as particularidades próprias de cada lugar, momento, contexto e pessoas que o habitam, isto é, vai-se construindo sistematicamente e transformando dinamicamente –   aberto   vida. Assim, e tal como refere Magalhães (2007: 12), a existência de continuidade entre os diferentes contextos de vida da criança reporta   semelhança de experiências e às liga~̃es entre as crianças e as famílias que podem ser de continuidade horizontal – num dado momento – ou de continuidade vertical – ao longo do tempo. Neste sentido, esta autora propõe que se articule a educa~̃o, se constituam parcerias e se estabeleçam liga~̃es entre o Jardim de Infância, a família e a restante comunidade, de modo a dar estabilidade às crianças e a amenizar as dificuldades inerentes às

mudanças, pois os Educadores de Infância deverão ser considerados como modelos importantes para as crianças e para os seus pais, como uma referência profissional positiva e exemplar.

3.4.2. – Expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa⁷¹, o significado de «expectativa» é “Esperança fundada em promessas ou probabilidades”. Segundo a etimologia, a origem desta palavra vem do latim “*expectatio*”, isto é, “espera, antecipação”, em que o ‘ex’ serve para intensificar mais o ‘*spectare*’, o ‘olhar’ – o qual, é um olhar firme, que pensa, que acontece, ou seja, a «situação de quem espera a ocorrência de algo ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento», “estar na expectativa de, esperar, desejar, ter esperança”. Este vocábulo penetrou no português provavelmente por influência do francês “*expectative*” um feminino substantivado do adjetivo “*expectatif*”, o qual, de acordo com o Dicionário de Francês/Português⁷² significa “Que dá o direito de esperar” ou “acção de uma pessoa que espera, para se decidir, que os acontecimentos definam a situação e lhe indiquem claramente o caminho a seguir” e que também usada no Direito Canónico com uma perspectiva positiva, isto é, como “breve do Papa com promessa de um benefício”.

No senso comum, as expectativas são, de modo geral, consideradas como apreciações ou conotações que os sujeitos fazem sobre algo que esperam e cujo resultado desconhecem, mas que preveem que seja positivo, entre outras considerações possíveis. Neste âmbito, torna-se evidente que as expectativas sejam intrínsecas à educação, pois os pais, naturalmente, têm expectativas acerca de quase tudo o que se refere à vida e à educação dos filhos. Digamos que os pais são naturalmente reativos à sua prole, até porque são eles os principais responsáveis pela sua orientação e educação, inclusive pela seleção dos Jardins de Infância e demais espaços educativos que procuram que estejam de acordo com os seus interesses e crenças. Aliás, sobre esta questão das expectativas na educação, Dewey (1985) afirma que a comunicação de ideais, esperanças, expectativas, padrões e opiniões entre os diferentes membros da sociedade passam para fora dos grupos de vida e, sem eles, a vida social não tem continuidade nem sobrevive – a educação contribui para o desenvolvimento do corpo social do mesmo modo que a alimentação contribui para a nutrição do corpo biológico.

Atendendo ao estudo de Bustamante (2010), a escola na Era moderna faz parte de um processo histórico que sofreu grandes mudanças socioculturais e transformações e que a tornaram, cada vez mais, responsável pela socialização da criança que passou a ser entendida como a chave para a integração e para a coesão social, e objeto constante de análises e de questionamentos, tendo em conta que a sociedade espera cada vez mais dela. Tal significa que as expectativas fazem, necessariamente, parte da educação, pois são a percepção dos resultados prováveis e do desejo de alcançar determinados objetivos de acordo com as possibilidades individuais e com o contexto em que esta ocorre. Como tal, as expectativas influenciam a tomada voluntária de decisões em função das aspirações de resultados, particularmente por parte dos pais, mães, educadores e políticos, cujos objetivos e expectativas em função das

⁷¹ Colaço, A. M. (coord); (2006). Dicionário de Língua Portuguesa – com o Apoio do Ministério da Educação. Lisboa: Editorial Verbo, p. 476.

⁷² Azevedo, D.; (revista e atualizada por Duthoy, J. J., & Rouse, J.). (1998). Grande Dicionário Português/Francês. Venda Nova: Bertrand Editora, p. 657.

crianças obviamente apresentam várias discrepâncias, tal como o referem vários estudos (Becker & Hall, 1989; Miller & Davis, 1990; Oliva & Palácios, 1997; Peter & Kontos, 1987; Rossbach & Tietze, 1989). É neste contexto que, quando o assunto é a escola, é comum ouvirmos juízos de valor do género “Dizem que esta escola é boa, por isso, eu vou inscrever lá o meu filho!” ou “Nôo quero que o meu filho frequente aquele infantário porque tem maus educadores!”. Este tipo de juízos controversos e inexatos são expressos frequentemente porque para os pais não serve qualquer escola e, ao mesmo tempo, esperam cada vez dela, logo, as pessoas dos mais variados grupos ou proveniências debatem as questões educativas e falam dos seus ideais e expectativas acerca do que supõe m ter de bom ou de mau a instituição educativa ou do que dela esperam. Por sua vez, nos dias de hoje, a gradual valorização da criança na sociedade, em geral, e na família, em particular, levou ao aumento das expectativas face à educação, pelo que a escola tem mesmo de estar apta a responder a um conjunto crescente de expectativas, simultaneamente ao facto de ser alvo de constantes críticas que nem sempre são justas ou fundamentadas. Em função deste aspeto, Oliva e Palácios (1997) referem que os educadores devem estar conscientes que as concepções e as expectativas diferem de pais para pais e em função de vários fatores, tais como o género, a idade, a profissão, a etnia, o serem mais modernos ou mais conservadores, pelo que deverão estar atentos às semelhanças e disparidades dos diversos aspetos relativos à Educação de Infância de modo a que as expectativas de ambos se harmonizem. Nesse sentido, os educadores devem tomar medidas que evitem a insatisfação dos pais ou os pontos de fricção entre a família e o Jardim de Infância, devendo esforçar-se para harmonizar objetivos e para criar um clima de confiança e de relação positiva entre educadores e pais, contribuindo para que colaborem na vida educativa do Jardim de Infância e assegurando que haja continuidade entre a casa e aquele. Esta ideia também está presente na perspetiva ecológica acerca do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), o qual enfatiza a importância das relações dinâmicas e recíprocas entre o meio e o indivíduo, entre os diferentes contextos de vida das crianças, sendo que um dos mais importantes é o da Educação de Infância tendo em conta que esta promove o desenvolvimento da criança, pelo que deverá favorecer a continuidade entre a escola e a família e estabelecer entre estas uma boa relação, independentemente da existência de diferentes ideias, crenças e expectativas.

Segundo a investigação realizada por Palácios *et al.*⁷³ (1996) acerca das expectativas, ideias e crenças dos pais e das famílias referentes à Educação Infantil, considerou-se muito importante o seguinte: i) configurar os aspetos da atividade da criança na escola e na família; ii) apurar se existe continuidade ou discrepância entre ambos os contextos educativos; iii) refletir acerca das relações escola-família. Em suma, este estudo evidencia o interesse por refletir sobre a Educação de Infância como um contributo para uma melhor complementaridade entre ambos os contextos, bem como a sintonia entre o tipo de atividades que realizam com as crianças e os objetivos que procuram atingir.

⁷³ Referência à investigação “*Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?*” foi levada a cabo por diversos autores (Ignasi Vila, Anna Bosch, Ariadna Lleonart, Anna Novella y Arantza del Valle) do Departamento de Psicologia da Universidade de Girona, e dirigida por J. Palácios, da Universidade de Sevilha (1996: 31-43).

Também relativamente às expectativas, Jodelet (citada em Bustamante, 2010: 5), define-as como “representações sociais” de conhecimento espontâneo e ingénuo, habitualmente denominadas de senso comum ou pensamento natural, por oposição ao pensamento científico. “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”⁷⁴. Neste sentido, este estudo defende que a aproximação e a investigação das representações dos pais enquanto atores, são de grande utilidade para a investigação na educação com crianças até porque têm uma dupla dimensão, pois, por um lado, compreendem e explicam a realidade, mas, por outro lado, intervêm na construção da própria realidade. Já Magalhães (2007: 50-51), referindo-se à relevância das expectativas na educação, defende que o grau com que os pais se deixam envolver na educação e o que esperam da criança ao longo do processo educacional está entre os fatores que se consideram mais importantes para o sucesso de uma criança na escola:

Em grande parte, a percepção que os pais têm da educação reflecte-se nas expectativas educacionais que têm para os filhos (...). Nem todos têm, porém, os mesmos recursos e ou oportunidades para agir de acordo com as expectativas educacionais que têm para os filhos.

Efetivamente existe o reconhecimento científico, social e particular por parte dos pais e familiares de que as experiências educacionais são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, sobretudo quanto mais precoces elas forem; do mesmo modo que não se ignora que as circunstâncias individuais das famílias têm interferência nas expectativas educacionais das crianças. Ora, é precisamente este crescente interesse acerca das expectativas dos pais relativamente à Educação Pré-Escolar dos filhos que suscita várias questões:

- i) Será que em Portugal as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (apesar de todos os normativos oficiais) são reconhecidas pelos pais e interferem no momento em que estes optam por um determinado Jardim de Infância?
- ii) Ou será que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar influenciam as suas representações e expectativas?
- iii) Em que outros objetivos educativos se centram os pais para além do sucesso escolar e da vida académica dos filhos?
- iv) Qual o significado das expectativas dos pais e o modo como tal interfere na educação e na qualidade de vida dos filhos?

⁷⁴ “Este conhecimento constitui-se a partir das nossas experiências mas também das informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social” (Jodelet, citado em Bustamante, 2010: 5).

- v) Que fatores fazem variar expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos?



Síntese crítica conclusiva

A família, constituída por um grupo de pessoas unidas por laços de sangue ou de afeto, é uma estrutura social que se foi modificando de acordo com os tempos, os locais e os contextos, do mesmo modo que a sua ação educativa com as crianças foi sofrendo constantes alterações. Assim, sabendo que a família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento da criança, olhar o passado para melhor compreender o presente da família e o modo como esta instituição universal acolhe, socializa e educa a criança foi o que se abordou neste capítulo por se considerar imprescindível num estudo que foque a temática das expectativas dos Pais acerca da Educação de Infância.

Tal como foi referido, é objetivo deste trabalho compreender a Educação Pré-Escolar de forma sistemática e, para tal, considerámos imprescindível analisar de forma independente a família relativamente à educação no Jardim de Infância para esmiuçarmos primeiro as realidades isoladas e, posteriormente, cruzarmos ambas as realidades e passarmos ao estudo mais aprofundado do modo como ambas partilham responsabilidades, cooperam e promovem um trabalho em equipa com envolvimento na educação da criança. Isto é, consideramos que esta abordagem teórica nos deixa mais preparados para compreender os conteúdos e afunilar as questões levantadas no âmbito do estudo ou, por outras palavras, nos auxilie a analisar os conteúdos transmitidos pelos pais nas respostas aos questionários sobre as suas expectativas perante o Jardim de Infância. É, então, com este propósito específico que o final deste capítulo incide sobre a problemática das expectativas dos pais face à Educação Pré-Escolar.

Assim, após todo este trajeto teórico e estando cientes de que o enquadramento teórico é inspirador e ajuda a expandir ideias, encetamos como principais linhas da problemática a estudar, o modo como os pais percecionam atualmente a Educação Pré-Escolar, sabendo que esta se generalizou socialmente ao longo da segunda metade do século XX, despontando para todas as classes socioeconómicas, mesmo as mais elevadas, pois deixou de ser considerada essencialmente pela sua dimensão assistencial para passar a assumir uma dimensão educativa fundamental para o desenvolvimento e a qualidade de vida da criança. Apesar deste contexto educativo, temos a noção de que persiste a questão acerca de como os pais valorizam a dimensão assistencial da Educação Pré-Escolar (na perspetiva de considerarem o Jardim de Infância como o local imprescindível de guarda enquanto os pais trabalham) ou se as suas expectativas estão mais focadas nas questões educativas, as quais vão para além das necessidades básicas e assistenciais das crianças. Eis, então, a ideia central deste estudo, que nos vai permitir passar de imediato, teoricamente mais fortalecidos, para o capítulo seguinte, acerca das Metodologias de Investigação que pretende apresentar as opções científicas, pessoais e éticas que pautam esta investigação, de acordo com o problema formulado e contextualizado em toda a primeira parte do presente trabalho.



2.ª Parte – Estudo Empírico

Dado que é pela investigação (...) que se constitui um campo de conhecimentos bem definido numa dada disciplina ou área disciplinar e que as teorias se elaboram e verificam, é importante compreender melhor as diferentes ligações da investigação com a teoria, a prática e outros elementos do conhecimento, daí a indispensabilidade do estudo da metodologia da investigação.

Freixo, M. J. V. (2009)



CAPÍTULO IV

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

:





Contextualização

Terminada a apresentação dos três pilares do enquadramento teórico – respetivamente a criança, a educação e a família – passamos de seguida a apresentar as Metodologias da Investigação que orientaram este estudo enquadrado no âmbito das Ciências da Educação, o qual optou por uma metodologia qualitativa, dado considerarmos que é a que melhor se adequa ao problema formulado. Nesse sentido, o presente capítulo inicia com a descrição das opções metodológicas da investigação – teóricas, epistemológicas e éticas da pesquisa – tendo como objetivo salvaguardar as medidas que garantam critérios de cientificidade para, de seguida, passar à formulação do problema e das razões da escolha do tema objeto do estudo, bem como os objetivos, o método de investigação adotado – a Investigação Descritiva – os procedimentos de pesquisa no terreno – a opção pelo questionário por inquérito como a técnica de recolha de dados – e, finalmente, o método utilizado para a análise e interpretação dos dados – a Análise de Conteúdo.

Com o intuito de esmiuçar informações que nos ajudem a compreender a Educação no Jardim de Infância, os seus atores sociais e principais características, obstáculos e potencialidades enquadradas no contexto atual e perante os novos desafios educativos do século XXI, procurámos, nas páginas que se seguem, estabelecer um fio condutor através dos procedimentos metodológicos que nos permitiram cruzar as informações que ancoram este estudo com as específicas às do terreno onde decorreu o trabalho de campo, por via dos locais e dos sujeitos efetivamente abordados.

Em suma, no presente capítulo optámos por apresentar e justificar o posicionamento epistemológico e teórico da investigadora acerca desta pesquisa empírica e, ainda, explicitar o conjunto de pressupostos metodológicos e éticos que a guiaram. Neste sentido, descrevem-se os vários procedimentos e processos metodológicos que se experimentaram no decurso de toda a pesquisa, desde o momento inicial da determinação do campo teórico e das negociações preparatórias para o acesso da investigadora ao terreno para recolher os dados, até ao posterior momento da Análise de Conteúdo dos dados já recolhidos e da consequente exposição de conclusões. Tudo isto perante um cenário em que, situados perante novos desafios, partimos do pressuposto da necessidade de aprofundar acerca do que pensam e quais as expectativas que têm estes atores sociais que constituem a amostra dos pais que responderam aos questionários relativos à Educação de Infância dos seus filhos.

No final, entendemos determo-nos de modo particular na técnica da Análise de Conteúdo, dado que é através desta – com base nas questões e problemáticas inicialmente levantadas – que se fez a estruturação de todo o conjunto de dados recolhidos, por via das dimensões, categorias e subcategorias, as quais nos permitiram, no último capítulo, extrair as conclusões desta investigação.



4. 1. – INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A determinação do campo de investigação e respetivo planeamento é, naturalmente, o primeiro passo de qualquer investigação. No caso desta e para esse efeito, desde logo socorremo-nos dos critérios relacionados com: i) a estrutura curricular, ii) a formação inicial e iii) os programas de graduação e de especialização da investigadora na área da Educação da Infância e das Ciências da Educação.

A par destes critérios surgiram outros igualmente relevantes como a pertinência do estudo e a familiaridade com o objeto de estudo, os quais, em harmonia, determinaram a clara intenção da definição do objeto de estudo e da seleção de uma metodologia de investigação que estivessem de acordo entre si e, ao mesmo tempo, em consonância com a experiência e o perfil do sujeito que investiga – a opção por uma metodologia qualitativa e de um estudo centrado no tema da infância.

Refletindo primeiramente sobre as Metodologias de Investigação, podemos dizer, apoiados em Herman (1983: 5), que a metodologia pode ser definida como “(...) um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica (...)”. No entanto, tal não significa que se entenda a metodologia apenas de forma redutora, sob o ponto de vista tecnológico ou lógico, a partir de procedimentos lineares, mas também como um modelo de compreensão que assenta num postulado de unidade, como argumentam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010), os quais, de acordo com a sua obra “Investigação Qualitativa”, dizem existir três aspetos principais nas metodologias qualitativas: i) o contexto teórico da investigação que engloba a “descoberta” (formulação de hipóteses e de teorias) e a “prova” (verificação de hipóteses e teorias) segundo uma lógica ora dedutiva ora indutiva; ii) os procedimentos metodológicos (preparam e orientam a recolha dos dados); iii) a análise (por meio da interpretação dos dados face às hipóteses formuladas). Ora, efetivamente, no âmbito da estruturação do nosso estudo, a organização e a apresentação dos resultados seguiu todas estas etapas, com vista ao procedimento final que foi a redação deste relatório de investigação, num processo de construção com a função última da comunicação.

Sob o ponto de vista epistemológico, o modo como a investigadora se posicionou esteve num *continuum* entre o qualitativo e o quantitativo, numa abordagem semelhante à que Erickson (1986: 119) denominou de “investigação interpretativa”; isto é, numa estratégia de interesse pelos significados dados pelos atores às suas ações em que a interpretação desempenha um papel-chave, logo, não se reduzindo apenas aos procedimentos ou às técnicas.

Nesta investigação, estando conscientes do valor da linguagem e do conhecimento científico, partimos de um processo de investigação formulado a partir de critérios de cientificidade, tais como a objetividade, a fidelidade e a validade, procurando que estivesse de acordo com a natureza do conhecimento que consideramos pertencer ao campo das Ciências Sociais, especificamente a área das Ciências da Educação. Para além destes critérios, outros mais pautaram esta investigação, tais como o ponto de vista prático da pertinência socioprofissional sobre os resultados da investigação e o ponto de vista ético, nomeadamente a transparência das informações prestadas aos indivíduos que participaram neste estudo sobre os objetivos da investigação, bem como sobre a respetiva garantia de confidencialidade.

Em suma, estamos perante um percurso todo ele assente numa metodologia qualitativa que, em concordância com o defendido por Freixo (2009: 145, referindo-se a Erickson⁷⁵, 1986: 119-161), é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social, dado que não se limita ao desenho dos procedimentos ou das técnicas, mas também ao próprio objeto da análise e dos postulados a ele ligados – neste caso, as concepções e expectativas dos atores sociais/pais sobre a Educação dos seus filhos no Jardim de Infância.

4.2. – OPÇÕES TEÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E ÉTICAS DA PESQUISA

A primeira questão que surgiu à investigadora relativamente à realização deste estudo foi definir como fazer a pesquisa e posicionar-se epistemológica e teoricamente num processo de construção de conhecimentos acerca de uma realidade que para si não é observável do ponto de vista direto e prático, tendo em conta que seria uma investigação feita com base na colaboração com pais de crianças que desconhecia e com os quais não pretendia estabelecer qualquer contacto direto. Assim, como resposta a esta pergunta, o primeiro passo foi refletir sobre a escolha da metodologia mais adequada à investigação, tendo em conta as características e as exigências dos sujeitos – pais de crianças que frequentam o contexto Pré-Escolar, isto é, inseridos e vinculados à realidade de Jardins de Infância – bem como as características e as exigências dos contextos da investigação e do espaço/tempo de observação – clarificação e operacionalização dos critérios utilizados para a investigação junto dos órgãos diretivos dos Jardins de Infância e dos Educadores de Infância, tendo em vista obter um consentimento informado e criar estratégias de adesão à participação num delimitado espaço e período de tempo – e, por fim, as motivações, interesses e constrangimentos da pessoa enquanto investigadora, procurando avaliar o alcance e as limitações deste estudo.

Com efeito e tal como foi referido, tendo em conta o contexto e o objeto de estudo, optámos pelas metodologias qualitativas para esta investigação e tal envolveu um processo que seguiu as seguintes fases: i) organização; ii) recolha de dados por meio de um questionário; iii) redução e representação dos dados; iv) verificação dos dados; v) análise; vi) interpretação dos resultados; vii) conclusões.

Sob o ponto de vista ontológico, na concepção e na construção do objeto científico, a investigadora posiciona-se como um sujeito da investigação que procura escutar e “compreender a compreensão” (Silva, 2003) dos pais das crianças, entendendo-os como atores e, também, como coparticipantes na construção de conhecimentos sobre a educação (Bustamonte, 2010; Triana, 1990), designadamente os saberes sobre a Educação Pré-Escolar e o Jardim de Infância. Neste sentido, numa ótica de inclusão e obedecendo a preocupações epistemológicas e éticas, os pais das crianças foram incluídos e reconhecidos como colaboradores ativos no processo da pesquisa, tendo em conta que foram informados sobre a problemática do estudo e sobre as razões da necessidade da sua colaboração no processo da recolha dos dados, na qual seriam respeitados os seus interesses, a confidencialidade e as tomadas de decisão. Ou seja, no reconhecimento dos princípios éticos de “informar” e “proteger” os pais e respetivas famílias. Para alcançar os objetivos descritos, pautámo-nos por critérios de cientificidade como sejam a objetividade, a validade e a fidelidade. Assim sendo, entendemos que a objetividade se refere a uma causalidade externa, ligada à própria natureza e

⁷⁵ Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M. C., *Handbook of research on teaching*, Nova Iorque: Macmillan.

à verdade do mundo ainda por desvendar e, neste contexto, a verdade não é nem foi considerada um dado absoluto, pois é e foi mediada pelo sujeito-conhecedor, mas, por seu turno, não é nem foi totalmente relativa, dado que é e foi construída em interação com a realidade e o mundo empírico que se opõe à sua própria resistência. Aliás, a validade foi entendida em função da capacidade de produzir a “resposta” correta, pelo que levantou à investigadora o problema de procurar saber se observou aquilo mesmo que pretendia descobrir, se os seus dados corresponderam mesmo àquilo que quis representar como verdadeiro e autêntico, e se o resultado foi interpretado corretamente. Relativamente à fidelidade, esta foi uma preocupação sempre constante no estudo, designadamente em tudo o que se refere ao ponto de vista dos resultados, de modo a que estes fossem independentes das circunstâncias acidentais da pesquisa (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2010: 63-71).

A posição – o papel e o nível de envolvimento – da investigadora face ao campo da investigação por meio de metodologias qualitativas implicou ter a real noção do trabalho de terreno e atender aos sistemas de observação e de registo adequados ao contexto e, também, ao modo e às técnicas para converter as informações em dados. Por sua vez, a conduta da investigadora pautou-se por um “código” ético orientador ao longo de todo o estudo, algo fundamental e que no momento do trabalho de terreno implicou o seguinte:

- i) Informar com clareza os Educadores de Infância e os pais das crianças envolvidos neste processo, acerca da identificação da investigadora, bem como o âmbito e os objetivos da investigação, numa relação de confiança e de colaboração com os “participantes”, no sentido em que “foram ouvidos” e informantes;
- ii) Obter o consentimento informado de todos os responsáveis das instituições colaborantes na pesquisa antes de iniciar o trabalho no terreno;
- iii) Seguir um critério de neutralidade na seleção da participação dos pais das crianças no estudo com vista a incluir todos e a evitar discriminações;
- iv) Respeitar a privacidade, preservando o anonimato e a confidencialidade acerca da identidade dos pais e das crianças envolvidas, bem como das respectivas famílias e instituições;
- v) Consentir a liberdade na adesão à pesquisa, isto é, a possibilidade da participação e a possibilidade da desistência a qualquer momento;
- vi) Assumir uma postura de independência no processo da recolha de dados, na tentativa de alcançar a maior objetividade possível;
- vii) Considerar a individualidade e as opiniões dos pais inquiridos;
- viii) Escutar sem limitações e transcrever com fidelidade os dados relevantes da problemática desta pesquisa transmitidos pelos pais das crianças.

Todo este conjunto de princípios teóricos, epistemológicos, metodológicos e éticos foram considerados cruciais sob o ponto de vista da pessoa da investigadora, no respeito por todos os participantes, informantes e, ainda, perante aqueles que possam vir a ler ou a utilizar este trabalho de investigação.

4.3. – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Atendendo à ampla importância que a Educação de Infância adquiriu nas últimas décadas e ao facto de se encontrar entre as prioridades educativas internacionais, bem como de motivar cada vez mais interesses (Jenks, 2002; Sarmiento, 2002a), a pertinência do presente estudo advém de considerarmos importante compreender as expectativas dos pais das crianças sobre os “primeiros passos” na educação dos seus filhos que, quase sempre, correspondem ao momento da entrada para o Jardim de Infância. Assim, nesta investigação o objeto de estudo refere-se às expectativas dos pais sobre o Jardim de Infância, precisamente por se considerar que, à luz das tendências atuais, há um significado muito próprio sobre esta instituição educativa que conquistou, na época contemporânea, um espaço/tempo com representatividade social, diversas repercussões e um papel fundamental na qualidade de vida das crianças e das famílias.

Esta é uma investigação que se enquadra no campo das Ciências da Educação, na qual, um pouco no âmbito de Erikson (1986: 120), identificámos os três seguintes centros de interesse, precisamente por serem os que mais se aproximam dos objetivos focados neste estudo: i) a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; ii) a natureza do ensino como um aspeto do meio de aprendizagem; iii) a natureza (e o conteúdo) das «perspetivas-significados» do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo. Na realidade, estes centros de interesse correspondem a uma necessidade importante de investigação no atual campo das Ciências da Educação que têm vindo a ser, efetivamente, largamente estudados e sobre os quais têm vindo a ser produzidos profícuos conhecimentos. Porém, o interesse deste estudo, apesar de estar intimamente ligado a estas temáticas, procura ir mais além e torna-se pertinente pelo objetivo focado – As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância – porque embora se relacione com o contexto de sala/aprendizagem e com a natureza do ensino ou dos saberes do educador/criança, foca-se no interesse pelos saberes dos pais. Isto é, estamos perante um tema que, efetivamente, não tem sido muito estudado porque existem muitas investigações sobre a problemática do envolvimento parental no Jardim de Infância, mas não acerca das conceções e expectativas dos pais no que se refere às questões educativas dos filhos. Assim sendo, o exemplo das orientações de estudo propostas por Erikson (1986) para investigações relativas a crianças inseridas em contexto de sala do Pré-Escolar e numa natureza de aprendizagem relacional entre educadores e crianças, é esmiuçada aqui num âmbito novo. Isto é, num estudo a partir dos pais enquanto atores sociais que têm conceções sobre a qualidade de vida dos filhos e ideias próprias acerca da escola e da educação, independentemente das influências que recebem e que dependem de muitas variáveis, tais como o nível socioeconómico, a idade, a profissão e outras.

Partindo do princípio que qualquer investigador que inicie o seu trabalho terá que se debater com o postulado da seletividade, porque este critério faz parte de toda a investigação, do observador e da consequente escolha do tema, dos métodos, das técnicas e dos instrumentos a

utilizar, apoiámo-nos na perspectiva de Evertson e Green (1986, citados por Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2010: 164), os quais afirmam que “Qualquer observação é seletiva pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspectiva.”. Por sua vez, outro fator que se considerou importante nesta investigação foi a pertinência socioprofissional da investigação, isto é, que o objetivo deste estudo não se resignasse ao discurso teórico de interesse pessoal, mas que procurasse assumir um lado prático e coletivo, no sentido de possibilitar a transferência das informações realizadas para fins práticos e aplicações profissionais e científicas de outros investigadores, educadores, pais e outros cidadãos interessados.

Assim, esta investigação revela o interesse pelas problemáticas inerentes aos significados que os pais produziram, enquanto atores no processo de seleção e de participação na Educação Pré-Escolar dos seus filhos, dado que estes partilham determinadas perspectivas, expectativas e interesses que não devem ser negligenciados apenas por se considerar os pais, muitas vezes, como aparentemente externos à dinâmica do Jardim de Infância. De igual modo, a constatação deste estudo corresponder a uma amostra pequena e, eventualmente por esse motivo, menos significativa, também não se considera real, dado que entendemos que não é pelo facto dos pais constituírem um pequeno grupo (ou amostra de estudo) que deixam de ter representação social e científica.

De acordo com Erikson (1986), os significados atribuídos às ações são, na maior parte das vezes, implícitos e inconscientes naqueles que os produzem e, por este motivo, muitos investigadores não os consideram com tanto interesse. Ora, tal não aconteceu neste estudo, dado que se consideraram pertinentes todas as observações, de tal modo que grande parte dos dados não são métricos, mas antes consistem em produções e transcrições escritas pelos pais; isto é, representam os saberes e permitem reflexão, compreensão, em suma, interpretação e produção de conhecimentos.

4.4. – OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Neste trabalho temos como objetivo geral procurar identificar e analisar as percepções e as expectativas que os pais têm relativamente à Educação Pré-Escolar dos filhos, dado que, de acordo com a revisão da literatura e os dados sobre as vivências familiares, considerámos que os pais são figuras primordiais dentro do microsistema “família”, com funções de extrema importância em relação aos filhos cujos saberes são uma mais-valia para a educação. Tendo em conta este enquadramento, estabelecemos para o presente trabalho os seguintes objetivos específicos:

- i) Analisar os critérios e as motivações orientadoras dos Pais para a seleção de determinado Jardim de Infância para os filhos.
- ii) Observar se existem e quais são os fatores externos que influenciem os Pais na seleção do Jardim de Infância dos filhos e na formulação das expectativas.

- iii) Examinar qual dos progenitores teve o papel mais preponderante na selecção do Jardim de Infância para os filhos.
- iv) Compreender a percepção dos Pais relativamente ao modo de funcionamento do Jardim de Infância dos filhos nas diversas vertentes: recursos físicos, recursos humanos, projeto educativo, oferta de atividades extracurriculares.
- v) Anotar sobre a possível relação entre as expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar e eventuais circunstâncias diversas nos inquiridos, tais como: género, idade, nível socioeconómico, nível educativo, nacionalidade, profissão, número de filhos, sentido de pertença a um grupo étnico.
- vi) Identificar se as expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar diferem em função da idade e/ou do género dos próprios filhos.
- vii) Reconhecer se as expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar diferem em função do funcionamento familiar (estado civil e/ou tipo de família).
- viii) Verificar se existem divergências nas expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar em função da experiência que tenham tido com outros filhos, outras crianças e/ou de outros Jardins de Infância.
- ix) Conferir se há alguma relação entre o tipo de expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar e o tempo de permanência dos filhos a frequentar o Jardim de Infância.
- x) Compreender se existe alguma relação entre o processo de comunicação entre a família e o Jardim de Infância e as percepções e expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar.
- xi) Percecionar se as expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar variam de acordo com o tipo de Jardim de Infância (público, privado, religioso, IPSS).
- xii) Observar a capacidade de apreciação e avaliação (pela via crítica e pela produção de sugestões) dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar dos filhos nos Jardins de Infância que elegeram para os cuidar e educar.
- xiii) Identificar se existem fatores inerentes às próprias crianças (por exemplo, relatos ou comportamentos) que influenciem as expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos.

Concluindo, os objetivos acima focados partem da ideia nuclear do âmbito deste estudo acerca das expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-escolar, a qual é uma construção onde, para além dos fatores intrínsecos aos próprios indivíduos, interferem outros fatores que são

diversos. Neste sentido, e de acordo com a perspectiva de Morin (2012) que observa e analisa os acontecimentos a partir de uma compreensão contextual, considerámos entender estas expectativas educativas dos Pais através das inter-retroacções. Isto é, como um fenómeno complexo em que as suas expectativas sobre a Educação no Jardim de Infância simultaneamente influenciam e recebem influência dos contextos em que estão inseridas e dos quais são inseparáveis.

GRÁFICO 1: Inter-retroacções geradoras de expectativas nos Pais sobre a Educação Pré-Escolar



A observação do Gráfico 1 permite-nos a formulação de uma série de questões norteadoras desta investigação, tais como:

- i) Que percepções têm os Pais acerca da Educação Pré-Escolar? E de que modo estes são influenciados pelas suas vivências passadas ou recentes, anteriores ou posteriores ao momento de serem pais? Por exemplo, o facto de terem eles próprios frequentado um Jardim de Infância quando crianças influi nas suas decisões acerca deste âmbito relativamente aos seus filhos?
- ii) O que valorizam os Pais no momento da selecção de um Jardim de Infância para os seus filhos?
- iii) Que finalidades e sentidos revelam os Pais acerca da Educação Pré-Escolar dos seus filhos?

- iv) Que dúvidas e questões manifestam os Pais acerca da Educação Pré-Escolar que usufruem os seus filhos?
- v) Que críticas levantam e que sugestões propõem os Pais no sentido da melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar dos seus filhos?

E continuando na compreensão contextual desta problemática, todas estas questões suscitam outras tantas, nomeadamente as seguintes:

- i) Quais os fatores externos que influenciem os Pais na seleção do Jardim de Infância para os seus filhos?
- ii) Quais os fatores internos e/ou externos ao Jardim de Infância que influenciem nos Pais para a seleção de um Jardim de Infância?
- iii) Qual o tipo de Instituição de Educação Pré-Escolar que é mais valorizado pelos Pais?
- iv) Qual a relação entre o papel do(a) Educador(a) de Infância e as expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar?
- v) Como se interpreta a relação entre a experiência com outros filhos (o número, o género ou outras circunstâncias) nas expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar?
- vi) Quais os fatores internos que os Pais mais valorizam ou mais depreciam na avaliação da Educação Pré-Escolar dos seus filhos no Jardim de Infância que selecionaram?
- vii) As expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos incidem mais sobre os fatores organizacionais, curriculares, físicos, relacionais ou outros?
- viii) Qual a relação entre as expectativas dos Pais acerca da Educação Pré-Escolar e as variáveis analisadas, tais como a idade, o género, a organização familiar, a atividade profissional ou o nível socioeconómico?

Assim, e na sequência das questões de investigação acima referidas que pretendemos compreender, propomos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Será que as expectativas dos pais e das mães sobre a Educação de Infância variam significativamente segundo o género?

Hipótese 2 – Será que as expectativas dos pais e das mães sobre a Educação de Infância variam significativamente segundo o estado civil?

Hipótese 3 – Será que os pais com níveis socioeconómicos mais elevados revelam ter diferentes expectativas e sentido crítico sobre a Educação Pré-Escolar?

- Hipótese 4** – Será que as expectativas dos pais diferem de acordo com a experiência que têm sobre a Educação Pré-Escolar?
- Hipótese 5** – Será que as expectativas dos pais diferem de acordo com o tipo de Instituição de Educação Pré-Escolar que elegeram para inscrever os filhos?
- Hipótese 6** – Será que as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar são influenciadas pela entrada da criança para a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Hipótese 7** – Será que existe relação entre as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar e o grau do seu envolvimento parental na atividade do Jardim de Infância (participação nas reuniões de pais, conversas com os docentes, telefonemas, utilização da comunicação escrita, dinamização de atividades, participação em festas e outros eventos)?

A realização do estudo “As expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância” parte de uma conceção sistémica da realidade em que se entendeu que é, também, a partir das realidades vivenciadas, experienciadas ou presenciadas na interação com outras pessoas – nomeadamente com os filhos, educadoras, outros pais, pessoal auxiliar, familiares e amigos – que os pais concebem as suas expectativas. Assim, ao procurarmos encontrar respostas para as questões relacionadas com os contextos acerca de Jardins de Infância escolhidos para o efeito, pautámo-nos por dois critérios de seleção: i) por um lado, serem instituições de diferentes tipos (ao nível da localização geográfica e socioeconómica e, também, dos enquadramentos legais e curriculares); ii) por outro lado, serem instituições de fácil acesso à investigadora que, para tal, procurou enquadrar o trabalho de campo dentro da cidade onde reside por ser um terreno de maior acessibilidade pessoal, isto é, onde detém uma boa rede de contactos pessoais e profissionais que lhe facilitaram a implementação do trabalho e simplificaram o dispêndio de energia, tempo e outros gastos (por exemplo, os custos financeiros com as deslocações e transportes), ficando apenas com a necessidade de os seleccionar e de encontrar uma metodologia de investigação que estivesse de acordo com o contexto e o objeto de estudo.

4.5. – MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO ADOTADO: INVESTIGAÇÃO DESCRITIVA

Optou-se pela metodologia da “Investigação Descritiva” para esta investigação, a qual, por sua vez, se serviu de um inquérito por questionário para efetuar a recolha dos dados. Quanto ao questionário, este foi elaborado como um instrumento específico com o intuito de obter dados de dois tipos: quantitativos (dados sujeitos a uma análise de cariz estatístico e, sobretudo, muito úteis para o estabelecimento das relações causa-efeito) e qualitativos (dados relativos às perguntas abertas e que foram sujeitos a uma Análise de Conteúdo, logo, permitiram resultados abundantes em informações descritivas que são mais ricas em detalhes para transcrever, descrever e analisar).

Sabendo que a Investigação Descritiva é uma opção metodológica muito utilizada no âmbito das Ciências Sociais e que, de acordo com Carmo e Ferreira (2008: 231), esta “(...) área

de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação (...)”, optámos por eleger este meio para “estudar, compreender e explicar” ou, por outras palavras, aprofundar o modo como é percebida pelos pais a Educação Pré-Escolar dos seus filhos.

A opção por uma metodologia de investigação qualitativa e de carácter interpretativo deve-se, então, ao princípio básico de esta ser uma investigação de tipo qualitativo na qual, como menciona (Sarmiento, 2000: 237):

“(…) o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação que só é possível através da interacção entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstituir-se a complexidade da acção e das representações da acção social (...)”.

Ora, este posicionamento metodológico apresentou-se vantajoso na medida em que permitiu privilegiar a observação de alguns dados sobre os contextos da vida quotidiana das crianças que não podem ser medidos, mas antes ser descritos, interpretando o seu sentido e as suas perspetivas.

Nos dias de hoje, quando os pais e os adultos da sociedade em geral pensam nas crianças (estejam estas inseridas ou não num contexto de Jardim de Infância), associam um espaço próprio e privilegiado para estas, a partir de um mundo social que envolve significados subjetivos e experiências construídas pelos próprios sujeitos participantes, enquanto atores sociais (Burgess: 1997). Isto é, atualmente e de modo genérico, os adultos percebem as crianças com direitos de participação nas sociedades humanas e, também, como fontes de informação capazes de influenciar os conhecimentos e as ações dos pais e dos adultos que as rodeiam. Ora, desta ideia decorre o fio condutor do presente estudo que, por um lado, analisa as perspetivas e as expectativas dos pais das crianças sobre a Educação Pré-Escolar dos seus filhos, mas, por outro, também tem em consideração que os saberes dos pais são necessariamente influenciados pela ação e pelos significados das próprias crianças, enquanto atores sociais reconhecidos e capazes.

O pressuposto de entender as crianças como atores sociais e da infância como um “fenómeno social” (Qvortrup, 1991; 1995), influenciou este estudo acerca da Educação Pré-Escolar das crianças no reconhecimento de que estas têm um papel ativo na construção e na determinação das suas vidas (Pinto & Sarmiento, 1997), nomeadamente capazes de transmitir saberes e de influenciar os seus pais, isto é, de poderem afetar as expectativas dos indivíduos inquiridos neste estudo. Efetivamente, as crianças dos dias de hoje passaram a ser entendidas como pessoas capazes de produzir significados autónomos, num modo bem distinto do passado em que eram consideradas cidadãs limitadas ao patamar dos dependentes da sociedade dos adultos. Ou seja, as crianças são ativas na construção e na determinação das suas vidas num sentido que manifestamente se opõe às concepções tradicionais que as reduzem a seres passivos devido à ação da socialização liderada pelo mundo dos adultos. Como tal, entendeu-se nesta investigação que uma boa forma de chegar e de corresponder adequadamente ao mundo das crianças seria investir na compreensão dos respetivos pais em tudo aquilo que se focalize na vida educativa dos seus filhos, mas, sobretudo, em tudo o que se refere à Educação Pré-Escolar, cuja atividade é dinâmica e ganha permanentemente novos significados. Face a estes fatores,

no presente estudo justificou-se a utilização de um inquérito por questionário dirigido aos pais das crianças que frequentam Jardins de Infância.

Sobre esta opção de investigação, referem as autoras Carmo e Ferreira (2008: 231), que os:

“(...) dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário (j) A informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões (j) esta investigação exige frequentemente a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação necessária.”.

Partilhando das ideias professadas por estas especialistas (*ibidem*, 139-140), encontramos as seguintes duas mais plausíveis razões que justificam a escolha de um questionário neste estudo:

- i) Ser um processo com base na recolha sistematizada de dados suscetíveis de serem comparados não apenas pela posterior análise quantitativa (mais redutora), mas também pela análise dos dados de acordo com o modelo previamente construído;
- ii) A aplicação deste instrumento não necessita da situação presencial do investigador, isto é, por poder ser realizado com a colaboração de outros e supervisionado à distância, algo determinante para a investigadora neste estudo dado não dispor nem de meios nem de tempo para efetuar todo o processo.

Assim, o questionário surge como uma técnica que acarreta as vantagens de ser economicamente acessível e de permitir sistematizar os dados com relativa simplicidade e rapidez, a partir da elaboração de um sistema de perguntas organizado de acordo com os objetivos, com coerência intrínseca e que se configure de forma lógica para quem o ler e responder.

4.6. – TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADA – QUESTIONÁRIO

Decidir pela realização de um estudo, qualquer ele que seja, pressupõe um interesse relevante sobre um tema em particular e, consequentemente, arranjar uma técnica adequada para a recolha de dados. Assim, começámos por relacionar tal efetivação com o tema para melhor chegarmos à justificação da técnica.

O interesse nesta investigação consistiu na vontade de indagar e compreender uma questão que a investigadora – com a categoria profissional de Educadora de Infância – julga ser recorrente a todos os indivíduos com idêntica formação e/ou atividade profissional: Que significado tem e que expectativa cria nos pais o trabalho desenvolvido pelo(a) Educador(a) de Infância numa instituição de Educação Pré-Escolar, sabendo que o serviço educativo que realiza não se destina apenas à satisfação das necessidades e expectativas das crianças, mas também das necessidades e expectativas dos pais das crianças que são efetivamente os principais responsáveis pela inscrição destas no Jardim de Infância e o fazem, obviamente, com determinado intuito? Como avaliam os pais a Educação de Infância que estes profissionais desenvolvem com os seus filhos? Que expectativas têm os pais sobre a atividade educativa que decorre no Jardim de Infância? Eis, assim, o principal objetivo da presente pesquisa. Partindo destas dúvidas temáticas procuramos indagar, “ver” e “escutar” as percepções dos pais e incidir

sobre as suas expectativas sem a preocupação da generalização, uma vez que o objetivo primordial é a compreensão e a interpretação dos seus discursos. Deste modo, a premissa deste estudo é coerente com a vontade de compreender o lugar da Educação Pré-Escolar no percurso escolar e na qualidade de vida em geral da criança, sabendo que esta até há poucas décadas atrás só entrava no mundo escolar quando os pais tinham o principal propósito de que aprendesse a ler e a escrever, normalmente na fase correspondente ao ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico, entendida como o primeiro e o grande momento educativo, logo, o que mais suscitava expectativas educativas nos pais, designadamente as focadas nas competências de literacia em supremacia sobre as restantes.

Concluindo, tendo em conta que a função dos Educadores de Infância se prende não apenas com as interações educativas com as crianças, mas também com as interações com os pais e familiares das mesmas, assinala-se como lógico que a incidência do olhar deste estudo seja conhecer, descrever e interpretar as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar, estabelecendo relação entre estas e os diversos contextos e fatores.

De acordo com os referidos objetivos do estudo, optámos pela técnica do questionário para a recolha de dados por considerarmos o seguinte: i) por ser o instrumento que melhor permite o acesso da investigadora às famílias das crianças com idade para frequentar a Educação Pré-Escolar, algo que de modo pessoal e presencial não seria viável, tendo em conta que presentemente não exerce atividade profissional em nenhum Jardim de Infância nem teria disponibilidade para deslocações constantes ao terreno; ii) por ser a que mais se adequa às questões éticas, pois esta técnica não exige o contacto direto com os pais colaboradores, salvaguardando, deste modo, o anonimato dos pais, das crianças e das famílias; iii) por fidelidade, pois evitam-se respostas sujeitas ao eventual constrangimento que o contacto direto dos pais com a investigadora ou outra pessoa conhecida pode provocar; iv) por facilitar a recolha mais rigorosa das informações, pois é mais fácil controlar os enviesamentos. Neste sentido, e atendendo às dimensões da investigação e ao que se pretendia observar, o questionário pareceu-nos ser a técnica mais exequível e válida.

Como foi mencionado, a opção por um questionário foi determinada, também, pelo que se pretendia observar, pelo número de observadores (neste caso só um elemento a realizar a investigação) e pelo local da observação, o Jardim de Infância (que, apesar de ser um local específico das crianças, apenas se pretendia focar o olhar dos pais das crianças sobre este contexto educativo). Digamos que, de acordo com Freixo (2009: 196):

O questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação (...) que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos (...) que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer informação junto desses mesmos sujeitos.

Relativamente aos procedimentos do plano da investigação, houve uma fase inicial exploratória do questionário que correspondeu à elaboração e respetiva aplicação no terreno de um pré-questionário. Isto é, elaborou-se um questionário prévio que serviu como um instrumento exploratório de acordo com o objetivo do estudo para testar a eficácia do instrumento, algo que permitiu fazer a revisão e afinar a construção das questões de modo a que estas fossem bem explícitas. Isto significa que se testou este instrumento previamente junto de pais de outras instituições similares, num momento anterior e exploratório, mas que desde o

início procurou assegurar todos os procedimentos de validade e éticos (pois os questionários também seguiram em envelope fechado com a explicitação de todas as informações identificativas da investigação e a garantia de anonimato e confidencialidade). Ou seja, a opção do pré-questionário pretendeu colocar em evidência se, efetivamente, este serviria para a futura recolha de dados que se pretendia com esta pesquisa e, neste sentido, foi aplicado a um universo de vinte pais de crianças a frequentar Jardins de Infância do Porto (distintos dos selecionados no presente estudo) e, só depois deste momento de testagem, se elaborou o questionário definitivo, ou seja, aquele que está, efetivamente, na base deste trabalho de investigação. No fundo, este instrumento prévio serviu para a investigadora apurar a formulação das perguntas, assegurar a clareza dos tópicos utilizados, definir melhor as palavras para evitar a distorção e as perguntas mal interpretadas e eliminar algumas complexidades na linguagem e no alinhamento das perguntas.

Após a fase do pré-questionário surgiu, obviamente, o questionário definitivo (Anexo I) com as perguntas organizadas e claramente enunciadas de acordo com a temática, isto é, perguntas centradas nas expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar que foram ordenadas de acordo com três momentos da experiência de Jardim de Infância dos pais:

- i) O momento antes da entrada dos filhos no Jardim de Infância (aquando da seleção ou da pré-entrada da criança na instituição).
- ii) O momento após a inscrição na instituição selecionada, correspondente ao decorrer da frequência da criança no Jardim de Infância (durante a participação na rotina educativa institucional).
- iii) O momento depois da frequência do Jardim de Infância (decorrente da expectativa ou da projeção dos pais no futuro dos filhos, isto é, o que estes esperam para eles como consequências das vivências no contexto Pré-Escolar para a posteridade da vida pessoal e do percurso escolar).

Por sua vez, para motivar os inquiridos a responderem ao questionário sem desistirem antes de o terem preenchido na íntegra, as perguntas foram organizadas de modo a que as de maior dificuldade de resposta fossem poucas e ficassem para o final, sendo que este foi organizado pelos seguintes diferentes tipos de perguntas:

- i) Perguntas de identificação: para referenciar os pais inquiridos em função da idade, género, profissão, nacionalidade, habilitações literárias, número de filhos e outros aspetos, mas sempre salvaguardando o anonimato;
- ii) Perguntas de informação: para colher dados e opiniões relativos ao objetivo do estudo, nomeadamente quais as percepções e as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar;
- iii) Perguntas de controlo: destinadas a verificar a veracidade ou eventuais lapsos nas perguntas do questionário através do cruzamento de dados;

- iv) Perguntas-fechadas: supostamente de rápida resposta e que são apresentadas como uma lista preestabelecida de respostas possíveis através das quais se pede ao inquirido para indicar a(s) que melhor corresponde(m) aos seus interesses;
- v) Perguntas-abertas: que originam respostas criativas de vários tipos, com vocabulário individual e que permitem aferir pormenores por vezes mais íntimos ou de tipo confidencial; logo, são o tipo de respostas que requerem mais tempo e habilidade por parte dos inquiridos a responder, mas também maior complexidade por parte do investigador a interpretar e a tratar a informação.

Importa referir que se verificou uma certa dificuldade na devolução dos questionários por parte dos pais das crianças, aliás, tal como se previa, dado este ser um problema comum à utilização desta técnica nos diversos contextos, quer ao nível da adesão, quer ao nível do cumprimento dos prazos solicitados para a entrega, quer ao nível do esquecimento da devolução dos questionários após o preenchimento pelos pais inquiridos e colaboradores. Na realidade, este impedimento já estava previsto pela investigadora, a qual, no intuito de o contornar e conseguir obter o maior número possível de questionários preenchidos, optou por só os entregar nas instituições onde tivesse familiaridade e confiança com os Educadores de Infância e restantes profissionais da equipa educativa, de modo a que, de antemão, estes lhe garantissem empenho junto dos pais no apelo à colaboração no preenchimento e na devolução dos mesmos. Por outro lado, e para evitar uma outra dificuldade também habitual que se refere à ausência de resposta a algumas questões do questionário, procurou-se ao máximo que as perguntas fossem curtas e objetivas (ou até, para contornar dificuldades, com instruções precisas sobre o respetivo preenchimento) e que o questionário no seu todo fosse visualmente atrativo e não muito extenso, de modo a se poder obter o maior número possível de respostas preenchidas.

Acresce ainda informar que, por questões de fidelidade e de validade interna e externa, todos os questionários deste estudo foram entregues e recolhidos do seguinte modo: envelopes sem nome ou qualquer preenchimento identificativo da criança e/ou dos pais da criança e com película autocolante para poderem ser fechados antes do momento da entrega, de modo a garantir o total anonimato dos pais colaboradores perante a investigadora, os Educadores de Infância e os restantes técnicos da equipa educativa envolvidos no processo da recolha. Perante estas condições, a primeira abordagem dos pais, ao retirarem o questionário do sobrescrito, foi a visualização da “folha de rosto” do questionário onde estava sucintamente escrita uma nota explicativa sobre o âmbito deste, bem como a identificação da pessoa e da entidade a quem cabia a responsabilidade da investigação.

Relativamente ao apuro total da distribuição e da recolha dos questionários, verificou-se que num universo de distribuição de 607 questionários se obtiveram preenchidos 328. Ora, perante tal, considera-se que se obteve sucesso, dado que se atingiu mais de metade do público-alvo – num resultado de 54% de participação – e, sobretudo, tendo em conta a habitual dificuldade em cativar as pessoas a responder a questionários, nomeadamente quando não há incentivos particulares ou quando se verifica que alguns destes inquiridos são pessoas pouco letradas e que manifestam uma consequente inibição para ler e preencher documentos. Assim, sobre o preenchimento e a recolha dos questionários, considera-se que uma quota-parte da responsabilidade do êxito do recurso à técnica do questionário não está apenas no modo pessoal

e individual como a investigadora fez a elaboração e/ou a apresentação dos questionários (pelo recurso a uma linguagem simples de frases curtas, de modo a que não fosse demasiado extenso nem se tornasse enfadonho e complicado o seu preenchimento), mas também na colaboração amável dos parceiros a quem recorreu durante o processo da entrega e da recolha dos mesmos e que foram, efetivamente, colaboradores eficientes no cumprimento de tal responsabilidade, inclusive no apelo e na motivação junto dos pais para que cooperassem.

O questionário utilizado neste estudo é constituído por quatro folhas, sendo que a primeira é unicamente informativa, visando a identificação da autora bem como do propósito do estudo (sendo o verso da página em branco e sem preenchimento). Quanto às restantes três folhas, que perfazem o total de seis páginas, estas correspondem, efetivamente, ao corpo do questionário, estruturado nas seguintes cinco partes:

I Parte – Caracterização do Agregado Familiar

O preenchimento da primeira parte, que perfaz a terceira e quarta páginas, serviu para caracterizar os inquiridos, isto é, os pais e as mães colaborantes neste estudo quanto ao género, idade, nacionalidade, estado civil, escolaridade, profissão, tipo de estrutura da família, a quem deixava(m) entregue o(s) seu(s) filho(s) antes de frequentar o Jardim de Infância, entre outros elementos identificativos.

II Parte – Caracterização da Criança

A segunda parte é constituída pela página número cinco e serve para caracterizar as crianças alvo deste estudo quanto ao género, idade, local onde reside, tipo de casa em que habita, com quem vive, entre outros elementos identificativos.

III Parte – Tempo de permanência da Criança no Jardim de Infância

A terceira parte é constituída pela página número seis e serviu para aprofundar um pouco o historial da vida educativa da criança e do seu contexto específico de vida inserida em Jardim de Infância. Ou seja, quem assumiu a escolha de um Jardim de Infância para a criança e com que motivações; que tipo de acompanhamento faz a família do contexto do Jardim de Infância; qual o envolvimento parental na rotina e nas reuniões de pais; quanto tempo permanece a criança no Jardim de Infância; quem acompanha a criança nas entradas e saídas do Jardim de Infância.

IV Parte – Elementos relativos à Educação Pré-Escolar do(a) filho(a)

A quarta parte do questionário corresponde ao preenchimento de uma tabela de dupla entrada, a página sete, e serviu para fazer uma abordagem às representações dos pais sobre o Jardim de Infância mediante itens relativos a alguns aspetos característicos da instituição (tais como, por exemplo: o equipamento, a higiene, a segurança, a nutrição, o acompanhamento docente e outros). Esta quarta parte aborda, também, aspetos sobre a Educação Pré-Escolar mediante itens acerca dos Modelos Curriculares, da diversificação das atividades educativas, da socialização da criança, das atividades criativas, da Educação Cívica e outros aspetos. Efetivamente, esta é a única questão do questionário que assenta numa “escala ordinal”, ou seja e neste caso, utilizando uma escala de *um a cinco* coloca por ordem os itens “em termos do grau de importância que lhes atribui” (Freixo 2009: 207).

V Parte – *A Projeção dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar do(a) filho(a)*

Esta parte corresponde à oitava e última página do questionário e é constituída por quatro perguntas. As primeiras três são perguntas abertas (as únicas presentes em todo o questionário), as quais remetem para as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos, solicitando opiniões e críticas sobre o momento presente, bem como sugestões sobre o futuro do Jardim de Infância. Ou seja, são perguntas que permitem que os inquiridos respondam de modo mais livre e com o seu próprio vocabulário, podendo até fazer comentários, algo que não é possível nas restantes perguntas do questionário por serem perguntas fechadas. Quanto à última questão, é de escolha múltipla e versa sobre aquilo que os pais entendem ser os três aspetos mais relevantes na Educação Pré-Escolar do(a) filho(a), dentro de um universo proposto de onze opções de resposta relativas à organização do ambiente educativo do Jardim de Infância.

4.7. – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA NO TERRENO

Após a definição do objeto de estudo, o processo de operacionalizar a intenção da pesquisa implicou a planificação das estratégias e dos recursos necessários à investigação. Desde logo, a estratégia inicial focou-se em estabelecer uma relação de confiança com os indivíduos parceiros – nomeadamente as Educadoras de Infância e os dirigentes das instituições educativas – aos quais se solicitou autorização e colaboração para distribuir os questionários aos pais. Outro procedimento relevante que se assegurou foi o posicionamento da investigadora, o qual foi externo e não participante, porque apesar da proximidade do contexto inerente ao terreno da pesquisa corresponder à cidade onde reside e trabalha a investigadora, esta não deteve qualquer controlo sobre os indivíduos inquiridos ou os acontecimentos do contexto de ação onde decorreu a distribuição e recolha dos questionários, nem tão pouco exerceu qualquer influência sobre os pais colaboradores no estudo, quer no que se refere à adesão, quer no que se refere às respostas ao questionário.

4.7.1. – Antes de entrar no campo: o acesso ao terreno e a negociação com os adultos envolvidos

O procedimento de acesso ao terreno da investigação iniciou-se através de contactos informais da investigadora com algumas Educadoras de Infância com o intuito de lhes explicar os propósitos da investigação, apurar a abertura à colaboração no trabalho e, consequentemente, pedir-lhes a colaboração profissional e o empenho pessoal na distribuição e recolha dos questionários junto dos pais. Deste modo, só após este contacto informal e a anuência das Educadoras de Infância desafiadas a colaborar (neste caso todas são docentes do género feminino), é que se formalizou por escrito a autorização aos órgãos dirigentes das instituições em que estas exerciam atividade, através de uma carta dirigida às Direções Escolares responsáveis (Anexo II).

Clarificando, o contacto prévio com as Educadoras de Infância envolvidas diretamente no processo de distribuição dos questionários foi fundamental, porque estas estavam próximas da realidade à qual queríamos chegar – os pais de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar – logo, sem o seu empenho e disponibilidade pessoal seria muito difícil motivar os pais no preenchimento dos mesmos, até porque nos dias que correm o tempo cada vez mais é considerado um bem precioso (Zamagni & Zamagni, 2014) e poucas são as pessoas que se

dispõem e a corresponder positivamente a este tipo de solicitação. Efetivamente, a abordagem pessoal das Educadoras de Infância junto dos pais serviu para apelar à sua participação, dado que estas colaboradoras não só os informaram acerca dos objetivos do trabalho, como também se disponibilizaram a prestar outros esclarecimentos sobre o preenchimento do questionário no caso de dúvida ou de necessidade. Digamos, então, que a parceria de trabalho com as Educadoras de Infância e o pessoal auxiliar de educação, as quais estão diariamente em contacto direto com os pais das crianças, funcionou como uma base essencial nesta fase da investigação.

4.7.2. – Etapas do processo de recolha de dados

O momento inicial relativo à recolha de dados por via dos questionários não se revestiu de grande dificuldade, tendo em conta que não foi complicado obter o consentimento para a aplicação dos mesmos junto das Direções das Instituições Educativas participantes. No decorrer deste processo e antes ainda do lançamento dos questionários, decorreram várias reuniões com as Educadoras de Infância de todas as instituições do contexto da investigação que aceitaram colaborar neste projeto de investigação, com o objetivo de refletir com a equipa educativa sobre as eventuais condicionantes que pudessem decorrer, bem como sobre quais as estratégias a adotar para combater as dificuldades e obter o maior sucesso possível. As Educadoras de Infância serviram, dessa forma, para criar estratégias à participação dos pais no preenchimento de questionários e para motivar e envolver as Auxiliares e/ou Assistentes de Ação Educativa no processo, dado que são estas que, normalmente, mais diretamente contactam com os pais.

Assim, a etapa da entrega e posterior recolha dos questionários decorreu entre Abril e Junho de 2013 e sobre esta destacam-se as seguintes condicionantes que ocorreram: i) a contenção ou mesmo a recusa de alguns pais em preencher os questionários por falta de hábito, de tempo ou de vontade; ii) o *stress* pessoal e profissional dos pais que muitas vezes andam tão apressados com a falta de tempo que, segundo apurámos, nem sempre se mostram disponíveis para responder sequer às questões sobre as atividades da vida escolar diária do Jardim de Infância dos próprios filhos, como são disso exemplo não responder às autorizações por escrito para as visitas de estudo; iii) o esquecimento de devolver os questionários até porque não havia obrigatoriedade em participar nem nenhum “prémio” aliado à participação; iv) a dificuldade dos pais em cumprir prazos; v) a eventual iliteracia dos pais ou dificuldade e falta de gosto por ler, interpretar e escrever.

Concluindo e sabendo que é muito difícil cativar o público a preencher questionários, a nossa meta inicial de tentar recolher cerca de metade dos questionários distribuídos foi atingida e superada, a partir do momento em que se atingiu 54% de questionários respondidos – o que confere uma amostra com uma ótima representatividade, sobretudo por se tratar dum estudo de tipo qualitativo. Logo, não há a apreensão da amostragem, até porque esta investigação não foi propriamente baseada naquela e aquilo que a investigadora pretendeu ao escolher o “caso” foi estabelecer um fio condutor lógico e racional que a guiasse ao longo de todo o processo da recolha de dados (Creswell, 1994) para posteriormente os tratar e interpretar.

4.8 – APRESENTAÇÃO DA TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA E CATEGORIAL DOS QUESTIONÁRIOS

A Análise de Conteúdo é a técnica de tratamento de informação utilizada neste estudo cujo objetivo fulcral passou por compreender as expectativas dos pais sobre a natureza histórica,

cultural, social e material da Educação Pré-Escolar por referência ao contexto do Jardim de Infância em que estes optaram por inscrever os filhos, pelo que se tornou indispensável fazer um trabalho interpretativo que decorreu, centrado nos indivíduos – os pais – cujas comunicações, como refere Bardin (1977: 29), permitem “(...) compreender para além dos seus significados imediatos (...)”. Assim, nesta pesquisa, os textos escritos respetivos às respostas dos pais foram submetidos a leituras e releituras, interpretações e análises críticas por via dos procedimentos de Análise de Conteúdo que, mais do que querer estar associada a objetivos descritivos e classificatórios, pretendeu abordar a natureza das questões para as refletir no decorrer da pesquisa – algo que levou a utilizar a inferência na Análise de Conteúdo, pois só através desta é possível passar da descrição à interpretação. Ou seja, nesta Análise de Conteúdo a inferência permitiu passar à (re)interpretação das informações recolhidas, depois de (re)organizadas, por forma a contemplar os referentes teóricos em que se fundamentou o presente estudo, os respetivos objetivos e ainda a inclusão de outros não previstos inicialmente.

4.8.1.– Procedimentos da Análise de Conteúdo

Tendo como referência que “(...) as categorias são os elementos chave do código do analista (...)” (Silva, A. & Pinto, J. (org.), 1986: 110), o sistema de categorização deste estudo assenta em dois modelos – *a priori* e *à posteriori* (*ibidem*: 111). Por um lado, algumas categorias abordam um conjunto de temáticas que se relacionam com o ponto de partida da pesquisa e com a problemática teórica em que esta se enquadra; por outro lado, as categorias emergem do próprio processo de construção da Análise do Conteúdo que, em cada momento de tratamento da informação, define e acolhe novas problemáticas. Neste sentido, este estudo socorreu-se da Análise de Conteúdo com base na análise do discurso, isto é, sem ter de incidir muito na quantificação até porque esta a tal não implica e, ainda, porque se partiu do princípio e de acordo com Vala (2001: 126, *in* Silva, A. S. & Pinto, J. M.), que as “(...) regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objetivos do investigador (...)”. Ou seja, por referência ao autor (*ibidem*: 104), pois, tratou-se da “(...) desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação (...)”.

Face ao manancial e à complexidade de informações contidas nas respostas dos questionários obtidos neste estudo, bem como às dificuldades que se colocaram à investigadora para lidar com tal densidade, o recurso a processos de categorização e de classificação apresentou-se como uma estratégia metodológica útil, porque facultou a identificação, a caracterização e a codificação de informações dispersas e de proveniências várias que se encontravam plasmadas no seu conteúdo em conjuntos com sentidos análogos, segundo critérios diversos como por exemplo, de exaustividade, homogeneidade, pertinência, representatividade, coerência interna e claramente objetivada (Bardin: 1995). Reconfigurado e sintetizado o conteúdo, a informação ganhou visibilidade, ao mesmo tempo que se tornou disponível para que se pudesse apreender o(s) seu(s) sentido(s). Por conseguinte, foi com base nestes pressupostos que nesta investigação se consideraram as categorias como elementos-chave para o investigador-analista.

Há neste trabalho uma dimensão social fundamental que levou a investigadora a considerar que existe uma relação entre os “atores” e as “condições ecológicas da ação na qual se encontram implicados” que permitiu uma “*sense making*”, isto é, a criação de significados

correspondentes a uma investigação interpretativa nos moldes defendidos por Erikson (1986: 127), o qual considera o contexto imediato no espaço e no tempo. Nesta linha de análise, os significados variam em função dos grupos de indivíduos, das tradições e microculturas próprias do meio, de outros fatores que são construídos quotidianamente e em tempo real, bem como do contexto afastado que se liga à história, origem e cultura mais vasta do que a do meio imediato e das relações imediatas.

4.8.2. – As unidades de análise

Uma vez que todas as informações empíricas contidas nos questionários acerca da Educação Pré-Escolar foram produzidas unicamente em função deste estudo, bem como os objetivos e a fundamentação do mesmo, a investigadora considerou-as teoricamente pertinentes e analiticamente classificáveis. Tal levou a que os textos correspondentes às questões abertas dos questionários tivessem sido sujeitos a (re)leituras para neles poder encontrar significados e sentidos que permitissem fazer emergir, por via indutiva, as categorias de análise pertinentes. Ou seja, revela-se uma opção metodológica de Análise de Conteúdo em que a organização dos *dados brutos* assentou na construção de um sistema de categorização – que foi, aliás, uma das tarefas mais difíceis de levar a cabo.

Para tal, os principais critérios procuraram, por um lado, assegurar um tratamento exaustivo do material recolhido e, por outro, gerar inferências válidas de acordo com o conteúdo manifesto e latente dos textos recolhidos e com os objetivos e referentes teóricos deste estudo. Procurou-se, assim, evitar que as categorias de análise fossem previamente definidas, apostando antes num processo de categorização respeitador do compromisso possível entre o trabalho exaustivo de interpretação e de inferências dos textos analisados e as linhas orientadoras pelos quais se pautou o estudo. Assim, assumiu-se que as categorias de análise que foram emergindo dos próprios textos não foram “espontâneas” pois resultam de processos interpretativos, dando origem a significados múltiplos decorrentes dos entendimentos de outros – os pais – e dos entendimentos da investigadora, já que esta é similarmente adulta e teoricamente informada.

No decurso do trabalho interpretativo sobre o material recolhido, a investigadora socorreu-se das seguintes unidades de análise:

- i) Unidades semânticas: determinadas por temas associados à qualidade da Educação Pré-Escolar (por exemplo o ambiente educativo do Jardim de Infância ou o desenvolvimento social da criança);
- ii) Unidades formais: determinadas por frases ou palavras-chave (por exemplo: “Jardim de Infância”, “Educação”, “Desenvolvimento”, “Aprender”, “Segurança”, “Futuro”).

Concluindo, os processos de escolha e de definição das unidades de análise obedeceram fundamentalmente a critérios de natureza qualitativa.

4.8.3. – Descrição dos temas e das categorias de análise

Sobre as categorias e o sistema de categorização utilizado, procedemos nesta análise a um sistema de categorização em torno das “expectativas” implícitas no tema central deste estudo, o qual assenta nos três pilares inicialmente enunciados: Educação, Criança e Família.

Em consonância, e dado que as expectativas não são estáticas, pois dependem das pessoas e dos contextos, procurámos fazer a sua compreensão nas suas diversidades contextuais e temporais que são as seguintes:

- i) As Expectativas dos Pais sobre o Jardim de Infância enquanto instituição educativa que exerce um serviço para os seus filhos e, conseqüentemente, para eles próprios no desempenho do papel de Encarregados de Educação.

⇓

É todo o ambiente educativo que, para além do contexto social e físico de aprendizagem, proporciona à criança um clima relacional de cuidar e educar, o qual implica a assistência às necessidades básicas (higiene, saúde, segurança, alimentação, materiais e recursos físicos), mas também os afetos e a estabilidade emocional (num domínio de bem-estar, de autoestima e de autonomia individual da criança face às dificuldades).

- ii) As Expectativas dos Pais sobre a Educação Pré-Escolar no momento atual, isto é, na efetiva qualidade de vida do(s) filho(s) no presente.

⇓

É a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo e a adaptação à sociedade (num domínio da comunicação e da interação da criança com os outros que são simultâneas com a aceitação pessoal) e o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação (nas diversas áreas, como sejam as cognitivas, motoras, artísticas e linguísticas).

- iii) As Expectativas dos Pais acerca do modo como a Educação Pré-Escolar irá influenciar o futuro do(s) seu(s) filho(s).

⇓

É o processo educativo como um todo e de modo transversal, o qual implica a aprendizagem e a motivação para a aprendizagem com efeitos quer no presente quer no futuro (num domínio das experiências e das competências em que a criança se desenvolve globalmente e de forma harmoniosa, ampliando os conhecimentos que a preparam para o 1º Ciclo do Ensino Básico, para a escolaridade futura e para a vida).

Assim, nesta abordagem interpretativa e compreensiva e tendo como os objetivos preconizados, emergiram várias dimensões e categorias de análise tematicamente interligadas a subcategorias, cuja designação e abordagem se apresenta seguidamente à caracterização dos contextos onde decorreu a presente investigação.

Síntese crítica conclusiva

Ao longo deste capítulo focámos os vários aspetos metodológicos em que assentou este estudo e cuja abordagem, como já referimos, é qualitativa. Assim, procurou-se manter uma certa unidade entre o Enquadramento Teórico e a opção das Metodologias de Investigação para a estruturação da investigação e dos respetivos resultados. A investigadora assumiu um papel autocrítico e procurou orientar-se por critérios de exposição, de objetivação e de validação o mais rigorosos possível. Isto é, considerou-se que a “(j) instância metodológica diz respeito não somente à configuração do próprio objecto científico mas também à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção, isto em relação a uma função de comunicação.” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010: 23).

O grande protagonista deste capítulo foi o questionário, dado que nele assentou a tarefa da recolha dos dados imprescindíveis à produção das informações. Logo, este instrumento imprescindível foi apresentado em detalhe, designadamente o modo como é constituído por diversos tipos de questões: perguntas fechadas (que permitiram apurar dados quantitativos) e perguntas abertas (cujo objetivo fundamental não foi fazer uma análise quantitativa e estatística dos dados, mas sim estudar a realidade de um modo flexível, naturalista, descritivo e amplo, assente na compreensão dos modos de vida das crianças e dos pais no seu quotidiano – análise documental).

Neste sentido, e partindo da apresentação do tipo de dados recolhidos através do questionário, passaremos de imediato à caracterização da amostra e dos contextos em que decorreu a ação para, posteriormente, procedermos à apresentação e análise dos dados que traduzem significados observáveis e fundamentais para interpretar, analisar criticamente e criar novos conhecimentos sobre a problemática central desta investigação – As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância.



CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO





Contextualização

Ao elaborar o desenho da investigação, a investigadora determinou o método e os procedimentos que pretendeu utilizar para obter respostas às questões de investigação colocadas inicialmente, de acordo com as hipóteses formuladas. Nesse sentido definiu uma população – a amostra deste estudo que será apresentada de seguida – e escolheu os instrumentos apropriados à colheita dos dados – o questionário, um instrumento constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que remetem para respostas escritas por parte dos pais inquiridos. Neste estudo, a amostra é constituída por pais e mães de crianças a frequentar quinze Jardins de Infância da cidade do Porto que passaremos a apresentar de seguida nas diversas variáveis – género, idade, formação académica, atividade profissional, estrutura familiar, condições económicas e de espaço, entre outras – e nos respetivos contextos institucionais de que também faremos a caracterização – ao nível do enquadramento legal, da localização geográfica, da oferta educativa, entre outros. Efetivamente, entendemos que a caracterização dos atores (dos pais e respetivos filhos) e dos contextos de Jardim de Infância onde decorreu este estudo é imprescindível para cruzarmos com os dados obtidos através dos questionários e daí podermos operacionalizar categorias, analisar e retirar conclusões. Face a estas considerações, o presente capítulo serve para elaborar o reconhecimento geral dos pais na sua relação com o contexto do Jardim de Infância e com a Educação de Infância dos filhos que nesta instituição decorre, suscetível de produzir a informação desejada



5.1. – APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Como já foi referido anteriormente, o trabalho de terreno inicial neste estudo com vista à aplicação dos questionários aos pais decorreu por meio dos seguintes dois modos: i) os contactos pessoais que foram estabelecidos com docentes de vários Jardins de Infância no sentido de apelar à sua disponibilidade para colaborar na divulgação, distribuição e, posteriormente, recolha dos questionários junto dos pais das crianças que frequentavam os Jardim de Infância onde lecionavam e, a seguir a esse passo; ii) o envio de um ofício a solicitar o consentimento informado às quinze Direcções Escolares de estabelecimentos de ensino da cidade do Porto para formalizar o acordado verbalmente. Efetivamente, só após concretizadas estas condições é que os questionários foram distribuídos nas quinze instituições seleccionadas para o efeito, pois determinou-se que não seria vantajoso elevar o número de instituições participantes a outros contextos ou até a outras localidades, sendo este um estudo de tipo quantitativo cuja pretensão não era generalizar proposições teóricas ou modelos. Assim, no que se refere à técnica de amostragem, procedeu-se à selecção das instituições que constituiriam a amostra tal como estava criteriosamente previsto, dado que a população que se queria abranger estava desde início bem definida – todos os participantes/colaborantes teriam que reunir a condição de ser pais ou mães de crianças que estivessem a frequentar a Educação Pré-Escolar numa das quinze instituições seleccionadas, e das quais não se conhecia com exactidão a população que as frequentava. Consequentemente, a amostra deste estudo pode-se considerar intencional de tipo de variação máxima, dado que, apesar de não fugir ao local central – o Jardim de Infância – resulta de diferentes contextos de Jardim de Infância cujos pais frequentadores da instituição se desconheciam, pelo que a amostra poderia variar quer pelo tipo, quer pelo número de participantes/colaborantes. A este aspeto acresce ainda o facto de que o próprio número de questionários recolhidos muito dificilmente seria igual ao dos questionários entregues, pelo que não se poderia prever com grande exactidão o apuro de indivíduos que constituiriam a amostra.

Sabendo que do ponto de vista científico é pertinente conhecer e compreender as especificidades contextuais das diversas instituições onde decorrem os estudos para sustentar as diferenças significativas dos atores, considerámos relevante esmiuçar as especificidades dos atores sociais e dos lugares onde decorreu a recolha de dados e, entre as primeiras condições de contextualização, debruçámo-nos sobre o enquadramento legal e a localização geográfica das instituições. Neste sentido, relativamente ao enquadramento legal, no total de quinze instituições participantes distinguimos diferentes tipos de Jardins de Infância que passamos a subdividir em três grupos – sendo que cada grupo é constituído por cinco instituições distintas – de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar:

- i) Jardins de Infância da Rede Pública de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (JI-RP);
- ii) Jardins de Infância de Estabelecimentos de Ensino Particular ou Cooperativo sem fins lucrativos e de Solidariedade Social (JI-IPSS);

iii) Jardins de Infância de Estabelecimentos de Ensino Particular ou Cooperativo com fins lucrativos – normalmente designados por Colégios ou Instituições Privadas (JI-PRIV).

Todavia, independentemente deste agrupamento do ponto de vista legal, todas as instituições participantes têm o elo comum de estarem sujeitas a uma única legislação e fiscalização da responsabilidade do Ministério da Educação do Governo de Portugal.

Esta seleção das instituições não foi aleatória dado que pretendíamos apurar diferentes tipos de pais e de opções educativas. Daí que tenhamos escolhido diferentes modelos de Jardins de Infância. Por exemplo, escolhemos duas instituições de tipo familiar, por serem de pequena dimensão e essencialmente vocacionadas para pequenos grupos de crianças, onde supostamente a atenção à criança é mais individualizada e poderá corresponder a uma maior facilidade de envolvimento parental – é o caso da Instituição Nº 2 (privada) e da Instituição Nº 11 (Rede Pública).

Para todas as instituições participantes usámos o critério comum de entregar um questionário por cada criança, não se excluindo ninguém do processo. Daí que o apuro numérico dos questionários entregues e recolhidos não seja o mesmo em todos os Jardins de Infância, pois dependeu do número de crianças inscritas por instituição e outras diferenças possíveis de verificar no quadro que se segue (Quadro 1) que representa a totalidade das instituições *versus* a totalidade dos questionários entregues e recolhidos neste estudo.

QUADRO 1: Distribuição dos questionários pelos diferentes tipos de instituições participantes

TIPOS DE JI	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES POR JI	QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS POR JI	PERCENTAGEM APURADA POR JI
JI-PRIV	JI Nº 1	130	71	55%
	JI Nº 2	10	9	90%
	JI Nº 3	29	18	62%
	JI Nº 4	20	15	75%
	JI Nº 5	55	18	33%
JI-RP	JI Nº 6	20	10	50%
	JI Nº 7	21	12	57%
	JI Nº 8	85	47	55%
	JI Nº 9	30	15	50%
	JI Nº 10	25	12	48%
JI-IPSS	JI Nº 11	10	9	90%
	JI Nº 12	30	21	70%
	JI Nº 13	50	36	72%
	JI Nº 14	52	13	25%
	JI Nº 15	40	22	55%
Nº total de instituições participantes		Nº total de questionários distribuídos	Nº total de questionários recolhidos	Nº total de % de pais participantes
15		607	328	54%

A observação dos dados do Quadro 1 permite verificar que o maior apuro de participação dos pais sob o ponto de vista da quantidade de questionários recolhidos está centrado em duas Instituições: o JI Nº 1 (que é uma instituição privada) na qual se recolheram 71 questionários e o JI Nº 8 (que é uma instituição IPSS) na qual se recolheram 47 questionários. Contudo, o maior índice de participação, sob o ponto de vista da totalidade dos pais e respetiva participação, está centrado noutras duas instituições: o JI Nº 2 (que é uma instituição privada) na qual se recolheram 90% dos questionários entregues e o JI Nº 11 (que é uma instituição IPSS) na qual também se recolheram 90% dos questionários. Ainda assim, de modo geral, não é significativa a diferença na percentagem de participação dos pais por tipo de instituição, tendo em conta que há um equilíbrio das percentagens de adesão a responder que ronda os 54% nos pais dos JI-PRIV, os 53% nos pais de JI-RP e os 55% nos pais de JI-IPSS.

Relativamente à caracterização dos contextos onde decorreu este estudo e em concordância com o referido por Abreu-Lima (2005: 102), atribuímos relevo ao contexto físico e ao modo como este interfere e influencia a Educação Pré-Escolar, pois os contextos físicos:

(...) comunicam mensagens simbólicas acerca das intenções e valores dos adultos que os controlam, particularmente no que se refere à organização dos espaços infantis. Ou seja, podemos falar de ambientes mais adequados do que outros à presença de crianças, e de ambientes que constituem, em função das suas características físicas e espaciais, contextos de desenvolvimento mais estimulantes do que outros.

Assim, reportando-nos à caracterização das instituições participantes, constatámos como elementos comuns que todas as instituições participantes reuniam boa qualidade nas instalações e espaço físico adequado e de acordo com as normas legais vigentes e pessoal (docente e auxiliar) especializado. Isto é, estes aspetos básicos estavam assegurados em consonância com os normativos legais em vigor impostos pela tutela do Ministério da Educação. Também se observou que o equipamento, o mobiliário e os materiais pedagógicos eram diversificados, adequados e estavam em bom estado de conservação. Quanto aos espaços de recreio, todos os Jardins de Infância incluídos neste estudo possuem recreios interiores e exteriores adaptados às idades, com brinquedos e áreas ajardinadas cuidadas, havendo mesmo quatro instituições com áreas destinadas à atividade de Jardinagem e Horta Pedagógica (respetivamente os JI Nº 1, Nº 10, Nº 12 e Nº 15).

Relativamente a serviços extra como sejam a prestação do serviço de refeições e o atendimento em prolongamento de horário, apurou-se que as quinze instituições prestavam esses serviços, cumprindo diariamente um horário de assistência entre as 8:00 e as 19:00 para os pais que o desejassem ou necessitassem. A grande diferença notada é que as crianças dos Jardins de Infância públicos só têm a componente letiva (isto é, o acompanhamento docente) entre as 9:00 e as 15:30, ficando o restante tempo entregues aos cuidados das Auxiliares Técnicas ou Animadoras, enquanto que nas restantes instituições permanece sempre um docente a supervisionar até ao fecho da instituição, mesmo não estando a fazer o apoio letivo direto às crianças na sala ou recreio. No que se refere às Atividades Extracurriculares, verificou-se que estas funcionavam na totalidade das instituições particulares e em duas IPSS (JI Nº 13 e Nº 14), mas não nas da Rede Pública

A Rede Pública Pré-Escolar é um sistema totalmente gratuito e oferece um apoio no acolhimento das crianças antes do horário letivo (entre as 8:00 e as 9:00), isto é, antes da chegada da Educadora de Infância. Estes tipos de Jardins de Infância contemplam os seguintes serviços de apoio à família: fornecimento de refeições, prolongamento de horário e atividades nas interrupções letivas. Para usufruírem destes as famílias têm de participar nas refeições e no serviço da componente não letiva (também designado por prolongamento de horário, entre as 15:30 e as 19:00) através de um pagamento extra que é feito de acordo com os rendimentos de cada agregado familiar.

No que respeita à Segurança, à Saúde, à Higiene e Cuidados Pessoais prestados às crianças, foi observado que, regra geral, todos os espaços onde este estudo decorreu demonstraram ter uma eficaz manutenção, sanidade e apresentação.

Ao nível do Currículo, do Projeto Educativo, do Plano de Atividades e das Rotinas Diárias, verificou-se que em todas as instituições existia um *staff* de adultos na Direção Escolar bem como uma equipa educativa a supervisionar e, especificamente, cada sala de atividades possuía uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

Em síntese, não se evidenciou na observação das instituições participantes qualquer dado fora do comum dos requisitos legais sob o ponto de vista do contexto físico e organizativo das instituições, quer de modo geral, quer de modo particular dentro das salas de atividades.

Na caracterização das instituições, há que referir outro elemento que, aliás, foi posto em evidência em várias respostas dos pais: a possibilidade de continuidade escolar, ou seja, a capacidade que as instituições têm ou não de permitir que as crianças venham a poder nele prosseguir o seu processo educativo após a fase da Educação Pré-Escolar para outros níveis, nomeadamente para o 1º Ano do Ciclo do Ensino Básico ou mesmo para outros ciclos de estudos. Tal oferta ocorre na maior parte dos Jardins de Infância Privados (JI Nº 1, Nº 3, Nº 4 e Nº 5) e em todos os Jardins de Infância da Rede Pública (JI Nº 6, Nº 7, Nº 8, Nº 9 e Nº 10) que têm continuidade para o 1º Ciclo do Ensino Básico (dentro do mesmo edifício), ou mesmo continuidade até ao final do percurso escolar anterior à entrada no Ensino Universitário (pois todos estes Jardins de Infância fazem parte de Agrupamentos de Escolas que têm, apesar de funcionarem em edifícios distintos, continuidade até ao final do Ensino Secundário).

Destaca-se, ainda, no coletivo das instituições observadas, que há quatro que são de cariz religioso, isto é, que pertencem ao Secretariado da Educação Cristã, logo, são orientadas também para uma missão de Educação Católica (as privadas Nº 1 e Nº 4 e as IPSS Nº 12 e Nº 15).

5.1.1. – Da localização geográfica à caracterização social do(s) contexto(s) de inserção das instituições onde decorreu a investigação

De acordo com Freixo (2009: 182), o conceito de meio ou contexto serve para situar o ambiente natural onde o estudo terá lugar, o qual por oposição aos estudos laboratoriais, integra elementos ambientais e/ou históricos que sejam pertinentes e adequados à compreensão do objeto ou situação considerada problemática.

Neste sentido, sobre o meio onde este estudo se realizou, há um ponto pertinente que é comum a todas as instituições participantes, o qual é relativo à sua localização geográfica.

Concretizando, todas as instituições participantes se situam no centro urbano do Porto, uma cidade do norte de Portugal que, sob o ponto de vista do desenvolvimento (económico, comercial, industrial, educativo, cultural, populacional, dos serviços e turismo) é considerada a segunda principal e mais desenvolvida do país⁷⁶. Por sua vez, no que se refere à localização específica das instituições, apesar de se enquadrarem em locais absolutamente distintos, todos os Jardins de Infância são centrais (bem servidos pela rede de transportes públicos e outros serviços) e, sob o ponto de vista do ambiente social, nenhum está inserido em zona de periferia da cidade ou considerada socialmente problemática.

Assim, existem oito instituições inseridas na que é considerada como a zona mais nobre da cidade do Porto, a ocidental (situada nas Freguesias da Foz do Douro, de Nevogilde e de Massarelos, bem como em zonas residenciais onde há hotéis, restaurantes, fundações, universidades, museus e outros serviços de elevada qualidade) o que não significa, como se poderá ver adiante na referência à caracterização dos pais que constituem a amostra deste estudo, que a frequência destes seja apenas de famílias com níveis socioeconómicos elevados. Há, ainda, quatro instituições situadas na zona do centro histórico do Porto (local com pouca população a nele residir, mas muita gente a circular durante o dia por ser direcionado para atividades ligadas ao comércio, ao turismo, à cultura e aos serviços). E, por fim, há três instituições que estão localizadas em bairros sociais onde, maioritariamente, vivem famílias de nível sociocultural mais baixo.

Particularizando acerca das localizações geográficas das instituições portuenses onde decorreu o estudo, temos as seguintes situações:

Jardins de Infância localizados na zona nobre da cidade
– Nº 1; Nº 2; Nº 3; Nº 4; Nº 5; Nº 8; Nº 13; Nº 14.

Jardins de Infância localizados na zona do centro histórico da cidade
– Nº 6; Nº 10; Nº 12; Nº 15.

Jardins de Infância localizados em bairros sociais municipais
– Nº 7; Nº 9; Nº 1.

5.2. – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Segundo Freixo (2009: 182), “Uma amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população”. Neste sentido e de acordo com a perspectiva do autor, consideramos que a amostra deste estudo é uma “Amostra por cotas” (*ibidem*: 184), de tipo não probabilístico, dado que os indivíduos são escolhidos por apresentarem certas características procuradas – no caso desta investigação, a condição de serem pais ou mães de crianças a

⁷⁶ O Porto localiza-se nas margens do Rio Douro (região que foi considerada como o melhor destino fluvial da Europa em 2013) e tem um centro histórico classificado pela UNESCO em 1996. É uma cidade desenvolvida do norte do país que foi considerada como o Melhor Destino Emergente da Europa no ano de 2015 e que se afirma, hoje, como cidade-pólo, embrionária da grande região que é hoje a Área Metropolitana do Porto, localizada no Litoral Norte de Portugal, com uma zona geográfica composta por 17 municípios contíguos, numa área aproximada de 1.900 Km² cuja população residente ronda os 1.700.000 habitantes (consultado a 27 de Janeiro de 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto>; www.cm-porto.pt/cidade).

frequentar um dos Jardins de Infância na cidade do Porto selecionados para o efeito. Assim, o único fator probabilístico desta amostra adveio de não se saber de antemão a quantidade de pais e mães que responderiam aos questionários, tudo o resto obedecendo a critérios de seleção.

A amostra neste estudo é constituída por 649 pessoas que são os pais e as mães correspondentes ao total de 328 crianças (a frequentar Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da cidade do Porto) que acederam participar voluntariamente neste estudo através do preenchimento de questionários realizados especificamente para o efeito.

Tendo em conta o princípio básico de que todas as crianças têm um pai e uma mãe, salientamos, todavia, que o número de progenitores neste estudo não corresponde ao dobro do número das crianças pela simples razão de se verificar que há na amostra pais que optaram por responder isoladamente ao questionário em virtude do seu estado civil corresponder a viúvo ou solteiro.

Quanta à distribuição dos Pais colaboradores pelos diferentes tipos de instituições em que optaram por inscrever os filhos de acordo com os seus interesses pessoais, parece-nos que há um relativo equilíbrio pelos diferentes tipos de Jardins de Infância – JI-RP, JI-IPSS, JI-PRIV (Colégios ou Instituições Privadas) – tendo em conta que, sem que tenha sido programado, não se verificou grande discrepância de valores e se obteve cerca de uma centena questionários/crianças distribuídos do seguinte modo:

- 131 crianças a frequentar JI-RP
- 96 crianças a frequentar JI-IPSS
- 101 crianças a frequentar JI-PRIV

5.2.1. – Caracterização dos atores sociais adultos – os pais colaboradores na investigação

Na amostra constituída por 649 pais e mães de crianças a frequentar Jardins de Infância na cidade do Porto, apurou-se que – quando inquiridos sobre quem assume o papel de Encarregado de Educação (EE), se é o pai ou se é a mãe ou, ainda, se é outra pessoa ou familiar – há um número muito maior de mães a assumir o papel de EE do que de pais, correspondendo a um universo total de 257 mães para apenas 58 pais, o que revela uma maioria materna neste aspeto da filiação que é notório na observação do Quadro 2.

Efetivamente, nos dados que se seguem é notória esta discrepância de valores em que sobressai que é cinco vezes maior o número de mães como Encarregadas de Educação, comparativamente com os números relativos aos pais, mesmo tendo em consideração a atenuante de existirem onze questionários em que não se obteve essa resposta por parte dos progenitores e dois que indicam haver outra pessoa responsável como EE dos filhos (em ambos os casos vem indicado que são os avós das crianças).

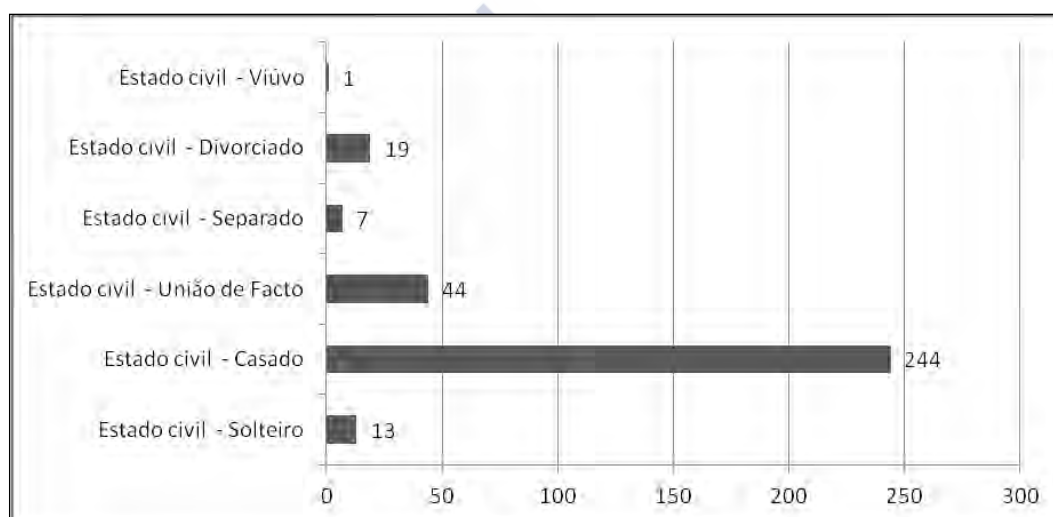
QUADRO 2: Distribuição dos Pais no papel de Encarregados de Educação e de Cooperantes no preenchimento dos Questionários

Questionários por instituição (Nº crianças)	Encarregados de Educação			Pais Cooperantes no estudo		
	Pai	Mãe	Outro EE	Pai	Mãe	Pai e Mãe
JI Nº 1 (71 cr.)	10	61	0	1	47	23
JI Nº 2 (9 cr.)	3	6	0	0	4	5
JI Nº 3 (18 cr.)	1	17	0	0	14	4
JI Nº 4 (15 cr.)	2	13	0	0	10	5
JI Nº 5 (18 cr.)	2	16	0	1	13	4
JI Nº 6 (10 cr.)	4	6	0	1	7	2
JI Nº (12 cr.)	1	11	0	1	7	4
JI Nº 8 (47 cr.)	7	34	6	5	32	10
JI Nº 9 (15 cr.)	3	12	0	1	10	4
JI Nº 10 (12 cr.)	2	10	0	1	9	2
JI Nº 11 (9 cr.)	2	7	0	2	6	1
JI Nº 12 (21 cr.)	3	18	0	0	15	6
JI Nº 13 (36 cr.)	10	25	1	4	21	11
JI Nº 14 (13 cr.)	2	11	0	1	6	6
JI Nº 15 (22 cr.)	7	15	0	1	14	7
Total (328 cr.)	59	262	7	19	215	94

A consulta de dados também permite verificar diferenças significativas no modo como se processou a cooperação dos pais no preenchimento dos questionários, isto é, se foi o pai ou se foi a mãe quem preencheu o questionário, ou se foram ambos em colaboração (pois previam-se estas três possibilidades de resposta). É bem evidente que há um número muito maior de mães do que pais a cooperar no estudo e a responder aos questionários. Efetivamente, a proporção de colaboração nas respostas aos questionários dadas pelas mães é quase seis vezes superior à dos pais (numa comparação em que apenas se excluem seis questionários, por não terem respondido a esta questão). Deste modo, pode concluir-se que a participação paterna nas respostas aos questionários não é tão manifesta como a das mães, dado quase se reduzir ao preenchimento dos questionários quando opta por o fazer conjuntamente com a esposa ou companheira, em casal de progenitores. Porém, mesmo assim, esta opção de pai e mãe não chega a atingir sequer um terço da totalidade das respostas. Ora, tal parece tornar evidente que ainda se assiste, nos dias de hoje, a uma certa divisão sexual do trabalho educativo, porque a percentagem das mães

que responde é sem dúvida muito maior que a dos pais. Provavelmente, continua a caber maioritariamente mais às mães do que aos pais o papel de educar e acompanhar os filhos dentro e fora de casa. Poder-se-á ainda ressaltar o facto de, apesar de haver uma relação direta entre esta variante e o estado civil dos progenitores (pois tem que se considerar que no caso de pais viúvos, solteiros, separados ou divorciados, se torne, naturalmente, mais complicado que o preenchimento dos questionários possa ser feito pelos dois, em casal), os dados apurados sobre o estado civil dos pais não são suficientes para justificar a discrepância entre respostas de pais e mães, tendo em conta que apenas uma minoria de cerca de 12% corresponde a esta situação, tal como se pode verificar pelo gráfico que se segue.

GRÁFICO 2: Distribuição dos Pais de acordo com o estado civil



De acordo com a Gráfico 2, não há qualquer dúvida de que, relativamente ao parâmetro do estado civil, os pais que constituem a amostra deste estudo são maioritariamente casados (cerca de 74%) ou vivem como se o fossem casados, em União de Facto (cerca de 13%).

Relativamente à nacionalidade dos pais, quase todos são de nacionalidade portuguesa, existindo unicamente quinze pais com nacionalidade estrangeira, o que representa pouco mais que 2% e, curiosamente, nenhum deles tem unicamente a nacionalidade estrangeira, mas sim dupla nacionalidade. Ainda sobre esta variável, há que referir que a distribuição das nacionalidades estrangeiras pelo tipo de instituição é relativamente equilibrada, tendo em conta que há quatro duplas nacionalidades em Jardins de Infância Privados ou Colégios, há seis em Rede Pública e há cinco em IPSS. Por último, sobre este dado, verifica-se que, no leque das nacionalidades estrangeiras dos pais (e dos respetivos filhos), há as seguintes: brasileira, italiana, espanhola, holandesa, inglesa, malawiana, cabo-verdiana, angolana e venezuelana.

No que se refere ao nível de escolaridade dos progenitores, como se pode observar no quadro que se segue – Quadro 3 – os dados apontam para a existência de um número superior de pais e mães com escolaridade ao nível do Ensino Universitário, tendo em conta que, mesmo

sem incluir os valores dos pais que possuem apenas o grau académico do Bacharelato (dado que este grau do Ensino Superior quase deixou de fazer sentido nos tempos atuais, sobretudo desde que entrou em vigor o acordo de Bolonha), cerca de 2/3 dos pais revelam ter certificação no Ensino Superior e apenas cerca de um terço está entre os níveis do Ensino Básico – que corresponde à escolaridade que vai até ao 9º Ano do Ensino Básico. Por outro lado, tendo em conta que para o Sistema Nacional de Educação de Portugal a escolaridade obrigatória se situa ao nível do 9º Ano, pode concluir-se que são poucos os pais que se encontram no limiar da escolaridade, pois é uma minoria que apenas representa cerca de 7%).

QUADRO 3: Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com as habilitações literárias

Habilitações literárias dos Pais e das Mães	Pais	Mães	Total
Até ao 7º ano de escolaridade	16	12	28
Até ao 9º ano de escolaridade	26	18	44
Até ao 12º ano de escolaridade	64	40	104
Bacharelato	17	22	39
Licenciatura	153	196	349
Mestrado	34	25	59
Doutoramento	15	13	28
Sem informação/resposta	1	2	3

No que se refere ao percurso escolar dos progenitores, são mínimos os valores apurados tanto para os graus mais baixos como para os graus mais altos da escolaridade, respetivamente os anos de escolaridade correspondentes até 3º Ciclo do Ensino Básico (7º Ano de escolaridade) ou o grau máximo do Ensino Superior, que é o Doutoramento – em ambos os valores rondam cerca de 4,5%.

Por sua vez, se analisarmos as diferenças de escolaridade dos pais segundo o género, não se evidenciam diferenças significativas. Apenas é visível uma certa diferença ao nível do Ensino Secundário, dado que neste existem um pouco mais de pais do que mães com a habilitação literária ao nível do 12º Ano de escolaridade. Todavia, e em contrapartida, verifica-se que ao nível da Licenciatura há um número ligeiramente superior de mães licenciadas relativamente ao dos pais.

Passando agora à comparação entre as habilitações literárias dos pais dos três tipos de Jardins de Infância – Quadro 4 – verificamos que há um número significativamente maior de pais com habilitações literárias ao nível do Ensino Universitário nos Jardins de Infância correspondentes aos Colégios ou Instituições Privadas com fins lucrativos, do que relativamente às restantes instituições.

QUADRO 4: Distribuição dos Pais pelos diferentes tipos de Jardins de Infância de acordo com as habilitações literárias

Habilitações literárias dos Pais por instituição	JI- PRIV		JI- RP		JI- IPSS		TOTAL JI	
	Nº pais	% pais	Nº pais	% pais	Nº pais	% pais	Nº pais	% pais
Até ao 7º ano de escolaridade	2	0.3%	15	8%	11	6%	28	4%
Até ao 9º ano de escolaridade	3	0.7%	19	10%	22	10.5%	44	7%
Até ao 12º ano de escolaridade	25	10%	30	16%	49	25%	104	16%
Bacharelato	15	6%	11	6%	13	6.5%	39	6%
Licenciatura	163	62%	101	53%	84	42%	348	54%
Mestrado	33	13%	10	5%	16	8%	58	9%
Doutoramento	21	8%	3	2%	4	2%	28	4%

Efetivamente, o dado mais evidente na observação do Quadro 4 é que, em qualquer dos tipos de Jardins de Infância alvo deste estudo, existe um número muito significativo de pais que tem o nível do Ensino Secundário – 12º ano de escolaridade – e, ainda, que a maior parte destes têm o nível de Licenciatura ou até um nível de universitário mais elevado, nomeadamente nos JI-PRIV onde foram identificados vários pais com Mestrado.

Assim, de acordo com os dados deste quadro e atendendo ao total dos valores percentuais atribuídos, verificamos que com habilitações literárias superiores de nível universitário (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, mesmo sem considerar o grau de Bacharelato, dado que este deixou de ter o significado que teve no passado) existem: 83% de pais no regime privado, 60% de pais no regime da Educação Pré-Escolar da Rede Pública e 52% de pais no regime de IPSS.

Analisando estes dados conclui-se, então, que há nas instituições privadas mais pais licenciados ou com formação universitária do que nos restantes, algo que está de acordo com o ponto de vista sociológico que defende existir uma forte relação entre os grupos socioeconómicos e a escolaridade, numa correspondência que tende a atribuir aos pais com formação ao nível do Ensino Superior um nível socioeconómico melhor (Bourdieu & Passeron: 1970). Este aspeto vem reforçar a ideia de que os Jardins de Infância que correspondem a colégios privados não são acessíveis à generalidade das pessoas, mas, essencialmente, àquelas que têm maior poder económico para pagar as mensalidades e respetivos custos inerentes, mais elevados do que nas restantes instituições (tais como, os uniformes ou o transporte escolar).

Quanto à amostra de pais por referência à idade, não evidenciam diferenças significativas a assinalar, tal como se pode observar no Quadro 5. Verifica-se que, quando muito, os pais que têm os filhos em Jardins de Infância da Rede Pública são ligeiramente mais velhos do que os restantes, tendo em conta que a respetiva média das idades confirma uma diferença de quatro anos relativamente à média dos pais dos JI-IPSS e de três anos para os pais dos JI-PRIV.

Caracterização dos Contextos da Investigação

QUADRO 5: Distribuição dos Pais e das Mães dos diferentes tipos de Jardim de Infância de acordo com as médias de idade

Tipo de JI	JI	Médias de idade dos Pais	Médias de idade das Mães
JI-PRIV	Nº 1	40,5 anos	37 anos
	Nº 2	37 anos	36 anos
	Nº 3	38 anos	38 anos
	Nº 4	41 anos	38 anos
	Nº 5	40 anos	38 anos
Total da média de idade dos pais e das mães dos JI-PRIV			38 anos
JI-RP	Nº 6	52 anos	48 anos
	Nº 7	37 anos	33 anos
	Nº 8	40 anos	38 anos
	Nº 9	42,5 anos	40 anos
	Nº 10	41 anos	40 anos
Total da média de idade dos pais e das mães dos JI-RP			41 anos
JI-IPSS	Nº 11	35 anos	32 anos
	Nº 12	37 anos	36 anos
	Nº 13	39 anos	37 anos
	Nº 14	39 anos	38 anos
	Nº 15	39 anos	37 anos
Total da média de idade dos pais e das mães dos JI-IPSS			37 anos
Média de idade dos pais por género		masculino/pai 40 anos	feminino/mãe 38 anos
Média de idade geral dos pais e das mães		39 anos	

No que se refere às idades dos pais, observamos que o pai com idade mais elevada deste estudo tem 70 anos e corresponde a uma criança de um colégio católico privado, enquanto o pai mais novo tem 22 anos e corresponde a uma criança de uma instituição IPSS. Por sua vez, nos limites de idade das mães verificamos que as duas com idade mais elevada têm 46 anos e correspondem a crianças de colégios católicos privados e, opostamente, a mãe mais nova tem 22 anos e corresponde a uma criança de uma IPSS.

Se compararmos o nível de escolaridade dos pais com a idade destes, verificamos que, notoriamente, não há uma relação direta entre estas duas variáveis, dado que apenas se regista uma pequena discrepância nos valores que demonstram que há mais pais licenciados ou com formação superior com os filhos em Jardins de Infância de Ensino Privado, no entanto, sem que estes correspondam à média de idades mais elevada. Logo, não se conclui nada de relevante nesta vertente, nem sequer que se possam associar as habilitações literárias superiores aos pais com idades mais elevadas.

Atendendo, de seguida, à carreira e/ou categoria profissional dos pais inquiridos, independentemente de estarem ou não a exercer atividade laboral no momento em que decorreu a recolha de dados deste estudo, conseguimos apurar que existem os seguintes tipos de categorias profissionais: Técnicos de Serviços (incluem-se os profissionais com atividades

ligadas ao comércio, administrativos, operariado, serviços e semelhantes); Empresários; Técnicos Superiores (Engenheiros, Advogados, Arquitetos, Arqueólogos, Biólogos, Psicólogos, Enfermeiros, Médicos, Veterinários, Relações Públicas, Relações Internacionais, Historiadores e outras categorias similares); Docentes (incluem-se neste parâmetro os docentes de qualquer grau de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior).

Como se pode verificar no Quadro 6, sobre o tipo de atividade profissional que exercem os pais e as mães, há mais profissionais a exercer atividades qualificadas, no sentido de exigirem estudos superiores especializados, do que o inverso.

QUADRO 6: Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com a profissão

Categorias Profissionais dos Pais	Pais	Mães	Total
Empresários por conta própria	18	12	30
Serviços / Comércio / Operariado	97	84	181
Técnico Superior	204	207	411
Docentes	4	23	27

De referir que na amostra de pais e de mães, não se encontram indivíduos na situação de pensionistas, estudantes, domésticos, a exercer cargos políticos ou noutras situações diferentes das atrás referidas. Manifestamente, sobre esta questão das profissões, verifica-se que a soma da parcela dos técnicos superiores com a parcela dos docentes perfaz a maior parte da amostra dos pais – cerca de 67%. Estes dados conferem com os dados atrás mencionados sobre os níveis de escolaridade que revelam que cerca de dois terços dos pais se enquadram no patamar da habilitação literária correspondente à do Ensino Superior.

Sobre a atividade profissional dos pais não se evidenciam diferenças significativas ao nível da situação dos pais comparativamente com a das mães, tendo em conta que quase todos os pais e mães exercem uma atividade laboral e que o número de progenitores sem emprego e/ou sem exercer atividade profissional abrange cerca de 13% (ainda assim, ressalva-se de que é no género feminino que este valor mais se acentua, pois as mães ocupam quase 9% do valor total apurado), tal como se pode observar no Quadro 7, que se segue:

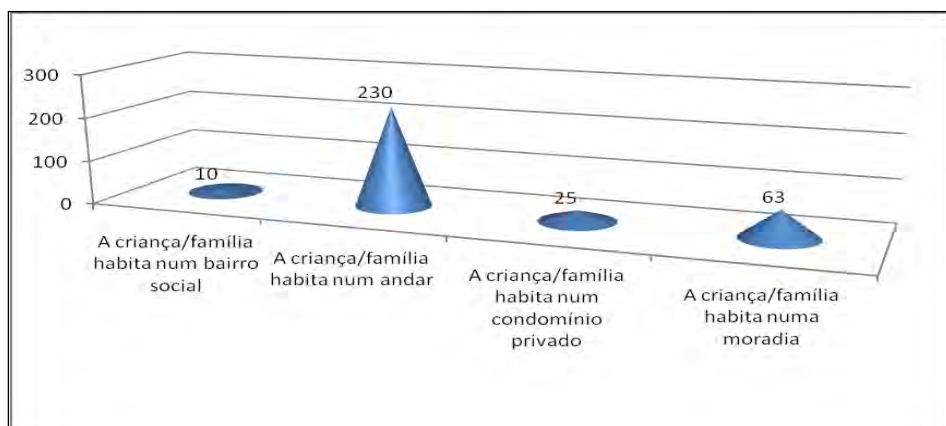
Caracterização dos Contextos da Investigação

QUADRO 7: Distribuição dos Pais e das Mães de acordo com o exercício da atividade profissional

Questionários por JI	Estado da Atividade Profissional dos Progenitores			
	Pais com trabalho	Pais sem trabalho	Mães com trabalho	Mães sem trabalho
JI Nº 1	70	1	65	6
JI Nº 2	8	1	8	1
JI Nº 3	16	2	16	2
JI Nº 4	12	3	13	2
JI Nº 5	17	1	17	1
JI Nº 6	8	2	9	1
JI Nº 7	6	3	6	6
JI Nº 8	46	1	36	11
JI Nº 9	15	0	8	7
JI Nº 10	10	2	8	4
JI Nº 11	6	2	8	0
JI Nº 12	19	2	19	2
JI Nº 13	31	4	25	10
JI Nº 14	11	2	12	1
JI Nº 15	19	3	19	3
Total	294	29	269	57
Total de Pais e de Mães				649

Passando agora à observação dos dados relativos ao tipo de habitação em que moram as famílias (os pais e as crianças) que constituem a amostra deste estudo, verifica-se que quase todas habitam em andares ou apartamentos, algo que corresponde ao tipo de habitação que normalmente se atribui às famílias de classe média ou média/alta, dependendo da tipologia de habitação e zona de localização da mesma. Neste sentido, sob o ponto de vista económico e social que se enquadra obviamente com o tipo de habitação das famílias, considera-se que há apenas uma minoria que vive em casas cuja correspondência se atribui ao que representam os extremos de possibilidades económicas. Isto é, relativamente a estes opostos temos duas minorias que são as pessoas socialmente desfavorecidos e que vivem, muitas vezes, em bairros sociais – neste estudo são apenas cerca de 3% – ou, contrariamente, os que vivem com maior abundância material e têm mais possibilidade de ascensão social correspondentes aos que, grande parte das vezes, vivem em moradias ajardinadas ou condomínios de luxo ou fechados – neste estudo são cerca de 27%.

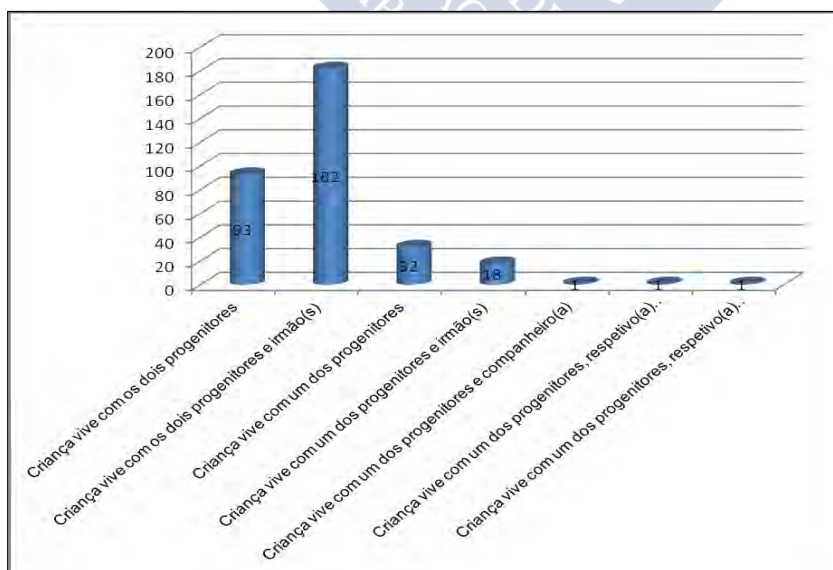
GRÁFICO 3: Distribuição das Famílias de acordo com o tipo de habitação



No que se refere à vida familiar e ao modo como vivem os pais com os filhos, a observação do gráfico seguinte – Gráfico 3 – revela que cerca de 84% das famílias desta investigação vivem segundo o modelo da “família tradicional”, isto é, maioritariamente as crianças habitam na mesma casa com o pai e a mãe e, quando não se trata de um filho único, o(s) irmão(s). Assim, regista-se que apenas a pequena parcela de cerca de 15% de crianças na totalidade das famílias estudadas é que vivem só com um dos progenitores ou com o progenitor e o(s) irmão(s).

Quanto às situações familiares menos tradicionais, tal como se pode perceber no mesmo gráfico, constata-se que só existem três situações diferenciadas: uma família em que a criança vive com um dos progenitores e respetivo companheiro; uma criança que vive com um irmão e um dos progenitores com o respetivo companheiro e irmão; uma criança que vive com um irmão, um dos progenitores e respetivo companheiro, e o filho do companheiro.

GRÁFICO 4: Distribuição das Famílias de acordo com o modo como vivem as relações de parentesco



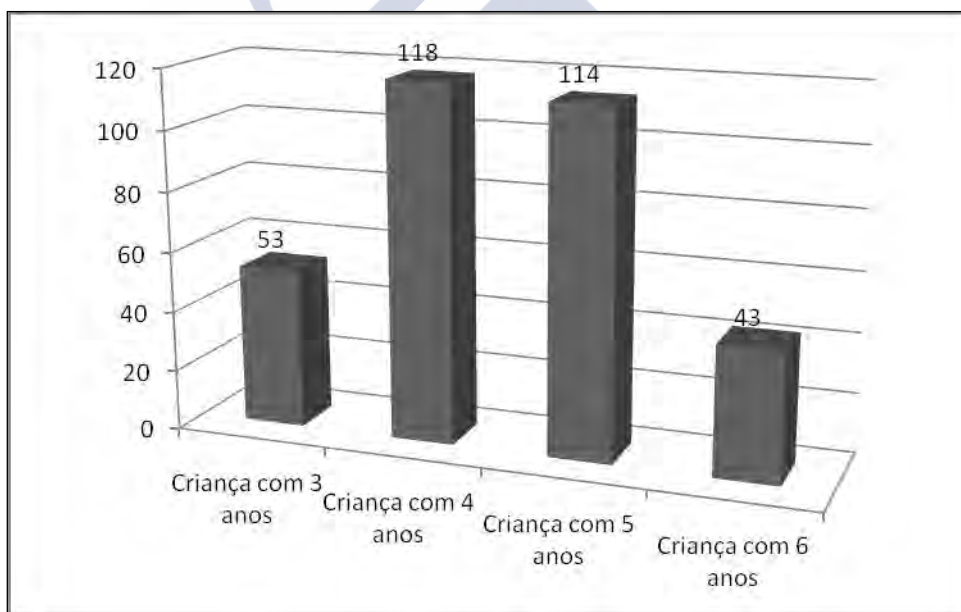
Dando como finalizada a caracterização dos pais e das respectivas famílias, passamos à caracterização específica das crianças com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os pais (pelo número de filhos, diferenças de idade entre os filhos e outras características), dado que são estas que constituem, efetivamente, o núcleo sobre o qual se foca este estudo – “As Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância”.

5.2.2. – Caracterização dos atores sociais crianças que frequentam os Jardins de Infância do contexto da investigação

O aspeto principal e elo comum entre as 328 crianças que constituem a amostra deste estudo é que todas frequentam um Jardim de Infância na cidade do Porto, isto é, usufruem dum serviço de Educação Pré-Escolar.

Relativamente à idade das crianças sobre as quais incide esta investigação, e tal como se pode verificar no gráfico abaixo sobre a totalidade das idades, esta está compreendida entre os três e os seis anos, sendo que maioritariamente a amostra é de crianças de quatro ou de cinco anos (que na totalidade perfazem 71%).

GRÁFICO 5: Distribuição das Crianças de acordo com as idades



No que se refere à distribuição das crianças por género, e tal como se pode verificar no Gráfico 6, não há uma diferença significativa entre a percentagem de crianças do género masculino e as do género feminino, dado que é praticamente idêntica – no universo total da amostra das crianças, verifica-se que há 160 meninos e 168 meninas.

De modo similar, existe relativa unidade na amostra das crianças no que se refere à nacionalidade, as crianças são maioritariamente portuguesas. Assim, verifica-se que na totalidade das 328 crianças há apenas 11 crianças sinalizadas como sendo de outra nacionalidade e entre estas 5 têm dupla nacionalidade e apenas 6 têm nacionalidade estrangeira.

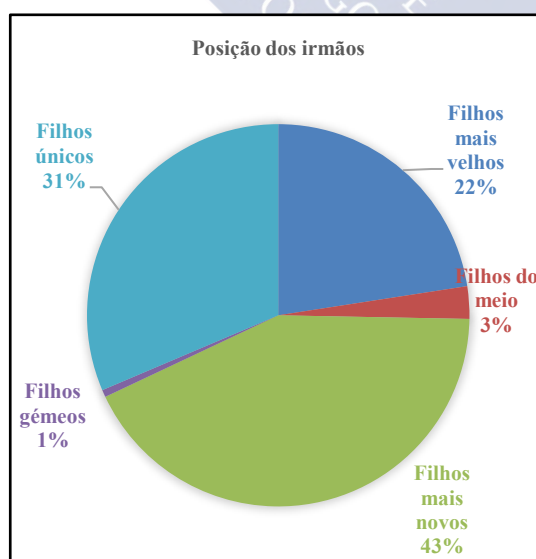
GRÁFICO 6: Distribuição das Crianças de acordo com a nacionalidade



Sobre o conjunto de irmãos, apesar de existir um número considerável de filhos únicos – cerca de 31% – quase todas as crianças têm um ou mais irmãos, sendo que os dados denotam que o número de irmãos oscila até a um valor máximo de quatro irmãos.

Assim, no que se refere à posição de irmãos, apurámos que existem: 74 irmãos mais velhos; 9 irmãos do meio, 140 irmãos mais novos, 2 irmãos gémeos e 103 filhos únicos. Isto é, sobressai que quase metade da amostra das crianças é constituída por filhos mais novos, tal como se pode observar no Gráfico 7:

GRÁFICO 7: Distribuição das Crianças de acordo com a posição entre irmãos



Sobre a realidade da vida familiar não há muito mais a acrescentar, pois como foi atrás referido, quase todas as crianças vivem com o pai e a mãe, sendo rara a presença de avós ou de outros familiares ou indivíduos fazendo parte dos agregados familiares. Isto é, quase todas as crianças vivem segundo os modelos tradicionais de família, apenas com o pai e a mãe, mais o(s) irmão(s), caso não sejam filhos únicos.

Entre os dados sobre o modo como foram prestados os serviços de assistência e de educação às crianças desde o momento do nascimento até ao da entrada para o Jardim de Infância, encontramos vários tipos de situações. Por exemplo, algumas crianças permaneceram em casa com os pais ou com as empregadas; outras ficaram entregues aos cuidados dos avós ou de uma ama; outras crianças frequentaram creches. Aliás, sobre a frequência da Creche, e tal como se pode verificar nos dados da tabela que se segue, esta é a principal opção dos pais antes de inscrever os filhos num Jardim de Infância, pelo que concluímos que, de acordo com esta amostra de pais, a Creche poderá ser considerada como a instituição eleita para a guarda das crianças entre os zero e os três anos de idade, logo seguida de outra opção, embora menos notória, que corresponde a recorrer aos avós para cuidar e educar dos seus filhos antes da entrada para o Jardim de Infância.

QUADRO 8: Modo de assistência escolhido pelos Pais antes da entrada da Criança para a Educação Pré-Escolar

Situação da criança antes de frequentar o Jardim de Infância	Nº Total
Antes do Pré-Escolar a criança frequentou a creche	200
Antes do Pré-Escolar a criança foi entregue a uma ama	16
Antes do Pré-Escolar a criança ficou entregue aos avós	93
Antes do Pré-Escolar a criança permaneceu em casa com a empregada	38
Antes do Pré-Escolar a criança permaneceu em casa com os pais	32
Antes do Pré-Escolar a criança teve várias situações de assistência	49

Se nos debruçarmos sobre o período anterior à entrada das crianças no Jardim de Infância, podemos verificar que: i) são poucos os pais que optaram por deixar os seus filhos entregues aos cuidados de amas e que ii) há um número relativamente significativo de pais que, durante a etapa anterior à Educação Pré-Escolar, optaram por situações mistas, ou seja, escolheram mais do que uma situação para a guarda e educação dos filhos (por exemplo, crianças que antes do contexto de Pré-Escolar estiveram entregues aos cuidados dos avós, mas que depois foram para uma creche, ou casos de crianças que permaneceram em casa com os pais e/ou com a empregada, mas posteriormente frequentaram a Creche, entre outras soluções semelhantes).

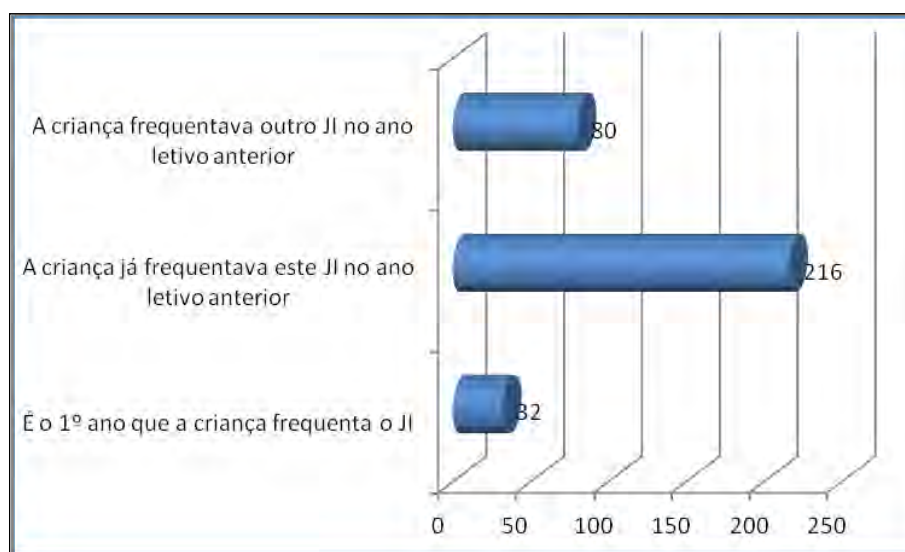
Passamos de seguida ao Quadro 9 onde consta o apuro das diferentes situações onde se revelam as opções mistas dos pais nos cuidados prestados aos filhos antes destes ingressarem na Educação Pré-Escolar:

QUADRO 9: Distribuição sobre quem permaneceu com a Criança antes da idade da Educação Pré-Escolar

Situações diversas das crianças antes de frequentar o Jardim de Infância	Nº Total
A criança ficou com os avós e depois frequentou a Creche	16
A criança ficou com a empregada e depois frequentou a Creche	10
A criança ficou com os pais e depois frequentou a Creche	9
A criança ficou com uma ama e depois frequentou a Creche	4
A criança ficou com os pais, depois com os avós e mais tarde frequentou a Creche	3
A criança ficou com os pais, depois com a empregada, a seguir com os avós e mais tarde frequentou a Creche	2
A criança ficou com a empregada, depois com os avós e mais tarde frequentou a Creche	2
A criança ficou com os pais, depois com a empregada e mais tarde os avós	1
A criança ficou com os pais e depois com os avós	1
A criança ficou com a ama e depois os avós	1

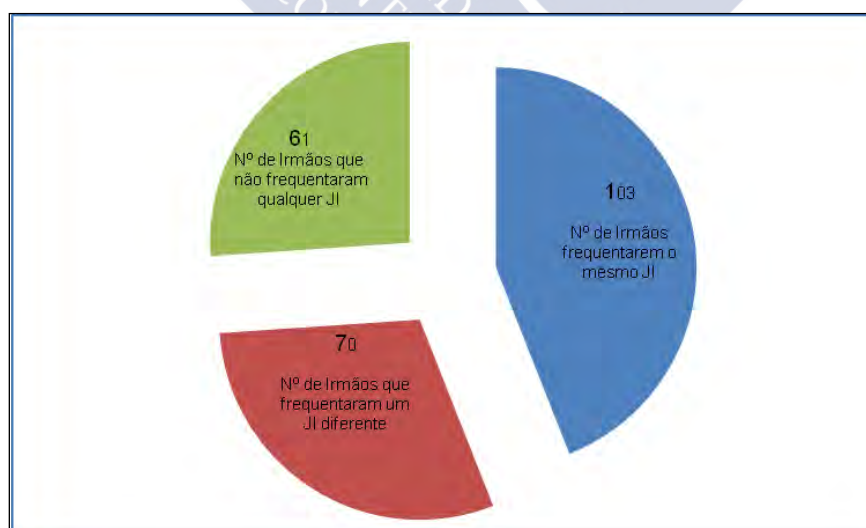
Segundo os dados sobre o historial da vida das crianças antes de frequentarem o atual Jardim de Infância – Gráfico 8 – verifica-se que praticamente dois terços das crianças já estavam inscritas no Jardim de Infância atual (onde decorreu o levantamento de dados deste estudo) desde o ano letivo anterior. Daí, podemos concluir que os pais que responderam a este estudo já tinham alguma experiência sobre Educação de Infância – no mínimo um ano de experiências e vivências – à qual acresce a experiência acrescida de outros filhos que também já tinham frequentado outras instituições de Educação Pré-Escolar (alguns destes pais alegaram os motivos da alteração do Jardim de Infância de filho para filho com os seguintes géneros de resposta: “Devido ao horário não ser compatível com as necessidades” – JI 7.7; “Por não gostar da metodologia da educadora” – JI 7.9).

GRÁFICO 8: Historial da experiência da Educação Pré-Escolar das crianças



Ora, este aspeto relativo à experiência em Educação Pré-Escolar dos pais vem reforçar ainda mais a ideia de que, efetivamente, os pais não são inexperientes “caloiros” no que se refere ao contexto de Jardim de Infância. Assim, temos pais experientes sobre os domínios da Educação Pré-Escolar, sobretudo se ainda acrescentarmos o facto de alguns deles terem tido em datas anteriores outras experiências de Educação Pré-Escolar com os filhos mais velhos, tal como se pode verificar no gráfico que se segue:

GRÁFICO 9: Historial da experiência de Educação Pré-Escolar dos irmãos



Pode concluir-se pela observação dos Gráficos 8 e 9 que a maioria dos pais que constituem a amostra deste estudo conhecem relativamente bem a realidade do Jardim de Infância, quer

pela vivência do filho que estava a frequentar a instituição quando decorreu esta recolha de dados, quer pelas experiências anteriores com outros filhos que frequentaram aquela ou outra instituição similar de Educação Pré-Escolar. Logo, partindo do princípio que houve uma motivação que os levou a inscrever os filhos no Jardim de Infância ou com base na experiência pessoal que os pais têm da instituição de Educação Pré-Escolar onde os inscreveram, estes necessariamente têm expectativas sobre a Educação que se pratica no Jardim de Infância que os filhos frequentam e tal fator reforça o interesse do presente estudo: conhecer as expectativas dos pais, reconhecer como estas poderão ser importantes e dar um importante contributo para a estruturação e qualificação da educação das crianças.



Síntese crítica conclusiva

Neste capítulo, pela apresentação dos contextos em que decorreu a ação e pela caracterização dos atores sociais adultos e crianças sobre os quais incidiu o estudo como condições únicas, reconhece-se a importância das três principais temáticas focadas na parte inicial do enquadramento teórico deste trabalho: a Criança; a Educação; a Família. Por sua vez, estas foram vistas através de um *background* de contextos históricos e políticos, nacionais e internacionais, por se considerar que é da dinâmica gerada entre as três – através das parcerias e vivências entre os diversos atores; as interdependências; as interações entre pais, filhos, educadores de infância, auxiliares de ação educativa e restantes elementos da comunidade educativa – que podemos conhecer melhor a realidade da instituição Jardim de Infância e as Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância, o objeto central deste estudo.

Considera-se que a caracterização da amostra dos pais/crianças/famílias foi bem-sucedida dado que sobre os itens solicitados para responder nos questionários quase não houve respostas omissas. Assim, é chegado o momento investigativo em que, suportados na fundamentação teórica e com base na constituição e na caracterização da amostra, bem como na articulação entre as questões orientadoras formuladas à partida e as informações e as transcrições dos pais registadas nos questionários sobre a Educação Pré-Escolar, possamos partir de imediato para uma abordagem interpretativa e compreensiva que nos ajude a explicitar os questionamentos focados e a construir novos significados sobre o Jardim de Infância e a Educação Pré-Escolar. Assim, e na continuidade do trabalho, é imperativo “mergulhar”, de seguida, nos saberes transmitidos pelos pais sobre esse mundo que partilham com os filhos e com toda a comunidade educativa – o Jardim de Infância – e sobre as expectativas que criam sobre a atividade educativa que aí se desenvolve.



CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS





Contextualização

Terminada a fase da Recolha dos Dados que serviu para a Caracterização dos Contextos e da Amostra da Investigação, segue-se a organização de toda a informação com vista à análise e interpretação dos dados, à apresentação de resultados e à produção de conhecimento científico. Isto é, suportados no enquadramento conceptual e no questionamento formulado, prosseguimos para a Análise dos Dados com o objetivo de aprofundar o objeto de estudo do presente trabalho investigativo.

Nesta investigação, há dados de tipo quantitativo e de tipo qualitativo que correspondem aos saberes sobre a realidade educativa dos Jardins de Infância e que resultam das respostas aos questionários respondidos pelos pais de crianças a frequentar Instituições de Educação Pré-Escolar na cidade do Porto, cujo conteúdo passamos agora a analisar.

Para chegar à interpretação dos saberes dos pais, percorremos um processo moroso, rigoroso e reflexivo que seguiu as seguintes etapas:

- i) Leituras preliminares;
- ii) Identificação de ideias-força;
- iii) Seleção de unidades de significação;
- iv) Definição e enunciação das categorias de análise do discurso;
- v) Construção de quadros para sistematização da informação (para permitir uma leitura mais clara e uma melhor compreensão dos materiais recolhidos);
- vi) Classificação dos discursos através das grelhas;
- vii) Interpretação dos resultados.

À medida que os dados foram sendo organizados e trabalhados, elegeram-se Categorias e Subcategorias, como temas ou conceitos interligados por meio de proposições que estabeleceram um relacionamento sistemático, cujas Dimensões surgem dispostas em Quadros. Acresce dizer que, neste processo de busca e de organização analítica e interpretativa dos dados, vão sendo apresentados vários excertos das respostas dos pais por se considerar que esses discursos são imprescindíveis para comunicar e refletir informações em consonância com os objetivos que pautam este estudo.

Assim, de acordo com os objetivos que pautam esta pesquisa, apresentamos neste capítulo a organização e o tratamento da informação recolhida nos questionários, em que, de modo progressivo e à medida que os dados vão emergindo, confrontamos os dados quantitativos (resultantes das perguntas fechadas) com os dados qualitativos (resultantes das perguntas abertas).

Para organizar e construir o material obtido, optou-se por esquematizar os dados recolhidos em tabelas, as quais estão estruturadas de acordo com as respetivas perguntas/áreas temáticas,

Norma Lúcia de Cardoso Pott – USC

apresentadas nas páginas que se seguem, remetendo para anexos uma parte significativa dos dados que foram trabalhados mas n̄o incluídos ou, se assim n̄o fosse, tornariam este trabalho demasiado extenso.



6.1. – ANÁLISE DE DADOS SOBRE OS ELEMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Antes de dar início à análise dos dados e para uma melhor compreensão dos resultados obtidos em função da amostra, damos conta que os indivíduos sobre os quais incidiu esta investigação (isto é, os pais e as mães das 328 crianças que frequentam Jardins de Infância da cidade do Porto onde decorreu a recolha de dados através de questionários) aparecerão identificados doravante de modo codificado e diferenciado. Isto é, atribuímos um código numérico a cada questionário com vista a identificar individualmente e de forma anónima, cada Jardim de Infância, progenitor(a) e criança da amostra:

JI Nº 1	–	1.1		1.2		1.3		(...)	1.71	–	Total de 71 crianças
JI Nº 2	–	2.1		2.2		2.3		(...)	2.9	–	Total de 9 crianças
JI Nº 3	–	3.1		3.2		3.3		(...)	3.18	–	Total de 18 crianças
JI Nº 4	–	4.1		4.2		4.3		(...)	4.15	–	Total de 15 crianças
JI Nº 5	–	5.1		5.2		5.3		(...)	5.18	–	Total de 18 crianças
JI Nº 6	–	6.1		6.2		6.3		(...)	6.10	–	Total de 10 crianças
JI Nº 7	–	7.1		7.2		7.3		(...)	7.12	–	Total de 12 crianças
JI Nº 8	–	8.1		8.2		8.3		(...)	8.47	–	Total de 47 crianças
JI Nº 9	–	9.1		9.2		9.3		(...)	9.15	–	Total de 15 crianças
JI Nº 10	–	10.1		10.2		10.3		(...)	10.12	–	Total de 12 crianças
JI Nº 11	–	11.1		11.2		11.3		(...)	11.9	–	Total de 9 crianças
JI Nº 12	–	12.1		12.2		12.3		(...)	12.21	–	Total de 21 crianças
JI Nº 13	–	13.1		13.2		13.3		(...)	13.36	–	Total de 36 crianças
JI Nº 14	–	14.1		14.2		14.3		(...)	14.13	–	Total de 13 crianças
JI Nº 15	–	15.1		15.2		15.3		(...)	15.22	–	Total de 22 crianças

Especificando sobre a codificação dos progenitores, há um código numérico para diferenciar cada questionário em que o primeiro número é respetivo à instituição e o segundo número é respetivo à criança/família. Por exemplo, relativamente ao código “JI Nº 12.3”, o primeiro número é *doze* porque é o JI Nº 12 e o segundo número é *três* porque se trata da Criança Nº 3 dessa instituição. Acresce, ainda, referir que cada um dos códigos numéricos é precedido de letras para referenciar o género do(s) progenitor(es) que está a responder ao questionário, ou seja, se é o pai (P), se é a mãe (M), ou se são ambos (P/M):

- P – Para referenciar que o respondente é o “pai” da criança.
- M – Para referenciar que a respondente é a “mãe” da criança.
- PM – Para referenciar que os respondentes são o “pai” conjuntamente com a “mãe”, ou seja, é o casal de progenitores da criança.

Sendo este um estudo de tipo qualitativo, o nosso enfoque está nos dados qualitativos que são os respetivos às respostas das questões abertas (Questão 3.1; Questão 3.2; Questão 3.3). Quanto aos dados quantitativos, respetivo às questões de resposta fechada por escolha múltipla (Questão 2.1, Questão 2.2, Questão 2.3; Questão 2.4; Questão 3.4), aparecem esquematizados em tabelas e o seu interesse advém, essencialmente, da possibilidade de os podermos confrontar com os dados qualitativos da análise categorial.

A Questão do Grupo IV – “Elementos relativos à Educação Pré-Escolar do(a) filho(a)” – incide sobre o momento específico dos pais selecionarem um Jardim de Infância para os seus filhos, pelo que os seus dados são de relevância para aprofundar o objeto de estudo. Entre diversos fatores ao nível dos recursos e da organização do Jardim de Infância, esta questão ainda: i) reflete sobre as motivações pessoais dos pais no momento da escolha de uma instituição educativa para o(a) filho(a) em detrimento de outra; ii) aborda as referências e/ou influências que os pais tiveram no ato da inscrição do(a) filho(a) no Jardim de Infância; iii) interpela sobre os aspetos que os pais perceberam e valorizaram na instituição quando ali fizeram a primeira visita. Em suma, esta é uma questão sobre o momento da escolha de um Jardim de Infância, o qual constitui, com efeito, o primeiro passo dos pais para a entrada do(s) filho(s) numa nova realidade e isso implica a avaliação da instituição educativa e se a mesma garante a oferta de condições e serviços que os pais esperam para a Educação Pré-Escolar dos seus filhos. De acordo com Fontyó (*in* Correia & Serrano (orgs.), [et al.], 1998: 175), “(...) a participação dos pais tem um momento-chave: a escolha do centro escolar que melhor se ajusta à sua ideologia e às crenças familiares”. Ora, partilhando deste sentido e em consonância com a problemática em que se alicerça este estudo – as Expectativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância – considerámos importante começar, então, por fazer referência às primeiras iniciativas dadas pelos pais com vista à entrada do(s) filho(s) no Jardim de Infância. Neste sentido, começámos por indagar – através da Questão 1.1 – sobre quem teve um papel predominante na seleção da instituição de Educação Pré-Escolar que a criança frequenta.

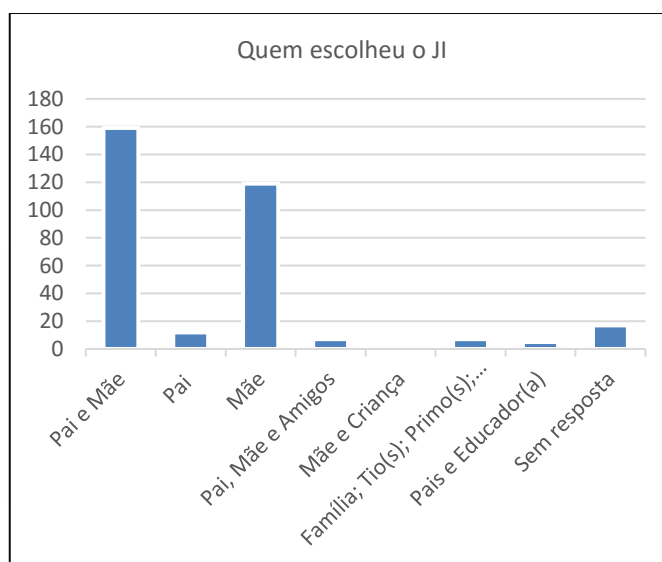
QUADRO 10: Dados sobre o momento da seleção de um Jardim de Infância para o(s) filho(s)

Quem teve um papel preponderante na escolha do Jardim de Infância	JI PRIV	JI RP	JI IPSS	TOTAL
Pai e Mãe	62	43	54	159
Pai	6	3	3	12
Mãe	48	36	35	119
Pai, Mãe e Amigos	4	1	2	7
Mãe e Criança	2	0	0	2
Família; Tio(s); Primo(s); Avó(s)	6	0	1	7
Pais e Educador(a) de Infância	2	1	2	5
Sem resposta	3	10	4	17

Os dados acima revelam que a decisão dos pais relativa ao Jardim de Infância que melhor se adequa aos filhos recebe vários tipos de influências, designadamente as sugestões dos familiares, amigos, educadores e até da própria comunidade educativa. Isto leva-nos a concluir que há interação entre a Educadora de Infância e os progenitores e toda a comunidade educativa

no momento da escolha de uma instituição de Educação Pré-Escolar para inscrever os filhos, dado que ambos, reciprocamente, criam e transmitem concepções e expectativas sobre este aspeto. Todavia, ao analisarmos os dados em profundidade, constatamos que maioritariamente a decisão da escolha do Jardim de Infância cabe às mães e aos pais, independentemente das influências externas que possam receber de outros. Aliás, mais predominantemente esta responsabilidade é cumprida mais pelas mães do que pelos pais, como se pode ver no Gráfico 10:

GRÁFICO 10: Quem teve um papel predominante na escolha do Jardim de Infância para a criança



Dos resultados apresentados podemos, então, concluir o seguinte:

- i) No momento da escolha de uma instituição para o(s) filho(s) não há grande disparidade no modo como os pais dos diferentes tipos de instituições – Privadas, Rede Pública e Particulares de Solidariedade Social (PRIV/RP/IPSS) – fazem a seleção.
- ii) A decisão dos pais sobre a escolha de um Jardim de Infância está relacionada com o contexto e recebe influência da comunidade.
- iii) Os principais responsáveis na determinação de qual o Jardim de Infância é mais adequado para os filhos são os progenitores, muito embora se verifique que, entre ambos, são as mães a assumir uma maior intervenção e decisão.

Isto significa que entre os progenitores, independentemente do tipo de Jardim de Infância que selecionaram para inscrever os filhos, do nível socioeconómico ou de outras variáveis dos pais (como sejam a idade, as habilitações literárias, a profissão que exercem, a área geográfica onde residem, o número de filhos que têm e outros aspetos), há a forte preponderância do papel

da Mãe relativamente ao papel do Pai, no que se refere às decisões sobre a Educação de Infância dos filhos, começando logo pelo momento da escolha do Jardim de Infância. Ora, o facto é que, tendo em conta os dados atrás descritos sobre a amostra que demonstram que os pais das crianças são maioritariamente casados ou vivem em União de Facto (perfazendo cerca de 90% da amostra), não podemos atribuir esta discrepância entre os valores respetivos às mães e aos pais através da argumentação de que há diferenças significativas entre a presença de uns ou de outros na vida diária com os filhos, pois quase todos os casais vivem em residência comum com os seus filhos. Aliás, ao cruzar estes resultados sobre o papel da mãe na educação do(s) filho(s) com outros já mencionados neste estudo, verificamos que estes estão em consonância, pois: i) o número de mães a assumir o papel de Encarregado de Educação é significativamente maior do que o dos pais (são 257 Mães EE e apenas 58 Pais EE); ii) o índice de participação materna no preenchimento dos questionários foi manifestamente maior do que a paterna (aproximadamente seis vezes superior). Ora, neste sentido, podemos afirmar que, mesmo perante as exigências da sociedade contemporânea, há um desdobramento feminino de mãe-esposa-profissional em que a mulher continua a acumular diversas responsabilidades sem descurar o seu envolvimento na educação dos filhos, apesar de individualmente possuir habilitações literárias semelhantes às do sexo oposto ou mesmo de socialmente ter igualdade de direitos e deveres cívicos.

Obviamente que com estes resultados não podemos concluir que as expectativas maternas e os seus objetivos evolutivos e educativos para o(s) filho(s) sejam mais elevados. Porém, parece-nos notório que as expectativas maternas e paternas sejam diferentes, sobretudo se refletirmos sobre o modo como as mães revelam valorizar mais e ter uma postura mais comprometida com o processo da Educação Pré-Escolar dos seus filhos.

Refletindo, ainda, sobre o lugar que a Mãe ocupa na escolha do Jardim para o(s) filho(s), parece-nos possível supor que deliberações deste tipo poderão ser prosseguidas para outro tipo de decisões sobre a vida educativa do(s) seu(s) descendente(s), prolongando-se ao longo da infância para os vários contextos educativos (por exemplo, inscrever a criança no *ballet*), em concordância com o que afirmam Zamagni e Zamagni (2014), quando defendem que na sociedade contemporânea persiste o modelo da família especializada em que o homem e a mulher continuam a assumir papéis fortemente assimétricos no que se refere à educação dos filhos e não só.

Repare-se que os progenitores, quando questionados sobre quem teve um papel preponderante na escolha do Jardim de Infância para o filho, afirmaram maioritariamente que foi uma escolha comum feita pelo casal (corresponde a 159 respostas). Todavia, se compararmos o número de respostas em que essa escolha foi individual, ou só pela mãe ou só pelo pai, verificamos que houve 119 respostas de mães a assumir tal responsabilidade de modo singular, enquanto que nos pais houve apenas 12 respostas. Neste sentido, parece-nos óbvio considerar que haja uma estreita relação destas diferenças entre os progenitores não apenas nas decisões educativas relacionadas com os filhos, mas também com o próprio modo como se processa todo o envolvimento parental com o Jardim de Infância, até pelo tipo de expectativas que têm sobre a sua Educação Pré-Escolar. Como refere Magalhães (2007: 50): “Em grande parte, a percepção que os pais têm da educação reflecte-se nas expectativas educacionais que têm para os filhos”, pois segundo esta autora, entre os fatores mais importantes para o sucesso

de uma criança na escola está o grau de interesse e de empenho com que os pais se deixam envolver ao longo do processo educativo.

Na matéria relativa à escolha do Jardim de Infância há a sublinhar como dado original que, num universo de 328 crianças/famílias, existem apenas duas crianças incluídas neste procedimento da escolha da sua escola. Ou seja, foram participantes ativos e com a influência nas escolhas educativas da família, pois puderam dar a sua opinião sobre a instituição educativa na qual os pais as inscreveram. Assim, encontramos o caso ímpar de duas crianças do género feminino, filhas únicas de cinco anos de idade, que pertencem à mesma instituição privada – o JI Nº 2. Porém, e mais uma vez, o foco da nossa atenção está voltado para o poder de decisão das Mães que ouvem as crianças e lhes permitem participar na escolha da instituição educativa. Para ambos os exemplos, verifica-se a inclusão de saberes e de direitos de participação da criança que neste caso específico estão imputados a uma mãe com 35 anos, casada e estudante de Psicologia e a outra mãe com 37 anos, divorciada e secretária numa clínica.

6.1.1. – Interpretação dos dados relacionados com a escolha de um Jardim de Infância – Grupo IV do Questionário, questão a questão, alínea a alínea

Analisaremos de seguida os resultados relativos ao preenchimento da parte IV do Questionário que solicita aos pais que, relembrando o momento da primeira visita e da escolha do Jardim de Infância do(a) filho(a), atribuam um valor numa escala de 1 a 5 a determinados itens. Isto é, nesta questão os pais tiveram que atribuir um grau de importância a determinados aspetos do contexto do Jardim de Infância que surgem no Questionário descritos por alíneas (da questão 2.1 à questão 2.4, num total de 28 alíneas), de acordo com a seguinte escala de medida (com intervalos iguais e ordem crescente de valores de importância):

- 1 – Nada importante
- 2 – Pouco importante
- 3 – Importante
- 4 – Muito importante
- 5 – Importantíssimo

Sobre o modo como os pais e as mães fizeram a escolha de um Jardim de Infância para o(s) filho(s) e os aspetos que tal envolveu, passamos agora a analisar os dados do Grupo IV do questionário, questão a questão, alínea a alínea, pelo que os dados surgem organizados por ordem, de acordo com os seguintes quatro subgrupos relativos à Educação Pré-Escolar:

- Subgrupo de questões que constituem o ponto 2.1 - *No Âmbito da Observação dos Recursos Físicos* – constituído por oito alíneas, da 2.1.1 à 2.1.8.
- Subgrupo de questões que constituem o ponto 2.2 - *No Âmbito das Especificidades da Vida Pessoal e Familiar* – constituído por quatro alíneas, da 2.2.1 à 2.2.4
- Subgrupo de questões que constituem o ponto 2.3 - *No Âmbito da Organização do Ambiente Educativo* – constituído por treze alíneas, da 2.3.1 à 2.3.13

- Subgrupo de questões que constituem o ponto 2.4 - *Outros Fatores* – constituído por três alíneas, da 2.4.1 à 2.4.3

Por sua vez, os dados quantitativos destas questões foram agrupados da seguinte forma:

Graus nº 1 e nº 2 – Correspondem aos itens de menor valorização na escala de avaliação.

Grau nº 3 – Correspondem aos itens de mediana valorização na escala de avaliação.

Graus nº 4 e nº 5 – Correspondem aos itens de maior valorização na escala de avaliação.

6.1.1.1. – No Âmbito da Observação dos Recursos Físicos – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.1

A Questão 2.1 é relativa aos Recursos Físicos do Jardim de Infância e foca especificamente a atenção dos pais sobre os seguintes aspetos e condições:

- 2.1.1 - Edificado (tipo de construção, área das salas de atividades, condições sanitárias e outros);
- 2.1.2 - Equipamento e mobiliário (mesas, cabides, armários e outros);
- 2.1.3 - Brinquedos e materiais lúdicos (jogos, livros e outros);
- 2.1.4 - Recreio e espaço exterior;
- 2.1.5 - Luminosidade, arejamento e aquecimento;
- 2.1.6 - Higiene e manutenção dos espaços;
- 2.1.7 - Imagem e cuidado estético das instalações (*hall*, corredores, salas e outros);
- 2.1.8 - Segurança (extintores, proteção a escadas, proteção elétrica e outros).

No quadro que se segue – Quadro 11 – podemos avaliar os resultados globais sobre os aspetos acima referidos e o grau de importância que os pais lhes atribuíram:

QUADRO 11: Item sobre os Recursos Físicos dos Jardins de Infância

Respostas à Questão 2.1 sobre os Recursos Físicos do Jardim de Infância	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens
Graus nº 1 e nº 2, de menor valorização na escala de avaliação	12	1%	23	4%	13	1%
Grau nº 3, de mediana valorização na escala de avaliação	194	21%	161	25%	146	19%
Graus nº 4 e nº 5, de maior valorização na escala de avaliação	730	78%	459	71%	590	79%

Através destes dados apurámos que os Recursos Físicos dos Jardins de Infância são muito valorizados pelos pais, tendo em conta que as suas respostas, na escala de 1 a 5, se situam maioritariamente entre os graus nº 4 e nº 5, os quais são os valores de importância mais elevada e perfazem um total acima dos 70% em todo o tipo de Jardins de Infância (privadas, públicas ou IPSS). Na verdade, damos-nos conta de que nesta questão quase todos os pais escolheram os graus de maior valorização na escala ordinal do questionário: respetivamente 78% dos pais dos JI-PRIV, 71% dos pais dos JI-RP e 79% dos pais dos JI-IPSS.

Analisando detalhadamente os elementos que constituem os Recursos Físicos dos Jardins de Infância, constatamos seguidamente – Quadro 12 – que a generalidade dos pais dos vários tipos de instituições não manifestou um interesse evidente por determinado aspeto específico em detrimento de outro(s).

QUADRO 12: Item discriminado sobre os diversos aspetos dos Recursos Físicos dos Jardins de Infância

Respostas à Questão 2.1 sobre Recursos Físicos do Jardim de Infância, alínea a alínea	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº 4	Grau nº 5
2.1.1 - Edificado	56	39	26	29	33	31
2.1.2 - Equipamento e Mobiliário	44	16	28	17	34	12
2.1.3 - Brinquedos e Materiais Lúdicos	64	27	28	21	45	21
2.1.4 - Recreio e Espaço Exterior	44	51	31	35	43	40
2.1.5 - Luminosidade, Arejamento e Aquecimento	56	48	35	32	40	48
2.1.6 - Higiene e Manutenção dos Espaços	30	74	27	46	14	77
2.1.7 - Imagem e Cuidado Estético das Instalações	64	23	30	14	38	25
2.1.8 - Segurança	34	60	23	37	18	71

Efetivamente, no que se refere aos Recursos Físicos, os dados são muito similares e apenas revelam um valor ligeiramente acentuado de preferência no que se refere à “Higiene e Manutenção dos Espaços” da instituição educativa (alínea 2.1.6) e à “Segurança” (alínea 2.1.8, mas este dado só é evidente nos pais de Jardins de Infância Privados e nos Privados de Solidariedade Social). De salientar é que nas respostas a esta pergunta fechada (Questão 2.1) não se destaca atenção especial dos pais sobre o “Recreio” (espaço, equipamentos ou mesmo a possibilidade do contacto da criança com a natureza), algo que, como faremos referência mais à frente, surge evidenciado nas respostas às perguntas abertas, nas quais os pais referem com grande frequência o seu interesse pelo recreio, nomeadamente pelos espaços verdes.

Cruzando os dados quantitativos expostos no Quadro 12 com algumas das respostas às perguntas abertas, verifica-se que muitos pais manifestaram de forma espontânea e repetida uma particular atenção sobre vários aspetos relacionados com os Recursos Físicos, como sejam as instalações, o espaço das salas de atividades ou a segurança do recreio. Observemos alguns exemplos destas respostas, dadas através da questão 3.3, a qual solicita que os pais proponham um aspeto que gostassem de acrescentar ou de alterar no processo educativo dos filhos:

- “Reforço da vigilância durante o período do recreio” PM.1.68;
- “Melhoria do espaço interior do recreio” M.5.4;
- “Melhorar as condições físicas da escola, bem como a qualidade da cantina” P.6.8;
- “Espaços ao ar livre” M.6.10;
- “Acréscimo ‘Segurança’ nos espaços de recreio da Escola. Há perigos graves nos recreios da escola” PM.8.23;
- “Melhorar as condições exteriores da escola” M.9.15.
- “Ter infraestruturas mais adequadas às crianças no recreio, a título exemplificativo, um baloiço, escorrega ou parque infantil” M.10.1;
- “Recreio Polivalente com diversão” M.10.5.

Vejamos, também, algumas respostas a outra questão – Questão 1.1.1 – que indaga sobre os motivos para os filhos frequentarem o Jardim de Infância e em que os pais persistem em argumentar com motivações inerentes às condições físicas da instituição:

- “Condições ” M.1.8;
- “Boas instalações/Recursos físicos excelentes” PM.1.10;
- “Condições das instalações” PM. 1.25;
- “Condições gerais” M.3.5;
- “Recreio ao ar livre” M.5.11;
- “Boas instalações” M.11.7;
- “Segurança” M.15.19.

Ou observemos noutro exemplo de respostas – à Questão 3.2 – como a atenção dos pais permanece focada nos Recursos Físicos do Jardim de Infância:

- “Boas instalações...contacto com a natureza” PM. 2.7;
- “Indiferente desde que a instituição seja limpa, arejada...” M.2.8;
- “Numa instituição com melhores áreas, espaço de salas de aula e exteriores (jardins)” – M.3.10; “Numa escola mais moderna e com mais espaços verdes” M.9.8;
- “Numa instituição que tivesse melhor espaço exterior, com mais contacto com a natureza, com salas maiores...” PM. 14.7.

Pelos dados obtidos nas respostas às perguntas abertas (Questões 3.1, 3.2 e 3.3) e fechadas (Questão 2.1) verifica-se a sintonia entre as preferências dos pais no que se refere ao *Ambiente* e aos *Recursos Físicos* do Jardim de Infância, importantes para a qualidade da Educação de Infância do(s) filho(s)

6.1.1.2. – No Âmbito das “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar” – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.2

A Questão 2.2 é sobre o modo como algumas especificidades do Jardim de Infância estão de acordo com a vida pessoal e familiar dos pais e respetivos filhos, focando aspetos como:

- 2.2.1 - Enquadramento geográfico do Jardim de Infância (se a instituição é perto da residência, do trabalho e outros);
- 2.2.2 - Acessibilidade e estacionamento;
- 2.2.3 - Horário de funcionamento (diário, pausas e férias);
- 2.2.4 - Custos Económicos (valor da mensalidade a pagar; possibilidade de descontos ou de obter bolsas de apoios e outros).

Observa-se que agrega a totalidade das respostas relativas às quatro alíneas que constituem a Questão 2.2 – *No âmbito das Especificidades da Vida Pessoal e Familiar* – que a maioria dos pais valoriza a capacidade de resposta das instituições educativas às suas necessidades pessoais e familiares, dado que quase sempre situaram as suas respostas nos graus de maior importância (graus nº 4 e nº 5 da escala), perfazendo níveis sempre acima dos 60%.

QUADRO 13: Capacidade de resposta dos Jardins de Infância às “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar” dos Pais

Respostas à Questão 2.2 sobre a Vida Pessoal e Familiar	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Nº total respostas	%	Nº total respostas	%	Nº total respostas	%
Graus nº 1 e nº 2, de menor valorização na escala de avaliação	47	10%	42	13%	43	11%
Grau nº 3, de mediana valorização na escala de avaliação	146	29%	70	21%	91	24%
Graus nº 4 e nº 5, de maior valorização na escala de avaliação	307	61%	218	66%	247	65%

Ou seja, podemos concluir que, no momento da escolha de um Jardim de Infância para o(s) filho(s), a generalidade dos pais atendeu à compatibilidade da instituição com as suas vidas pessoais, familiares e profissionais, considerando os vários aspetos específicos da instituição, tais como: a localização geográfica, a acessibilidade, os custos a pagar e os horários de funcionamento.

Se analisarmos apenas o exemplo dos Jardins de Infância Privados, detetamos que há um total de 307 respostas nos graus mais elevados da escala (um total de 177 respostas surge na opção 4 somadas a 130 respostas na opção 5) enquanto que, de modo manifestamente diferente, há apenas 47 respostas nos graus de importância inferiores, respetivamente os graus nº 1 e nº 2 (conforme o Anexo V, sobre os elementos relativos à Educação Pré-Escolar dos filhos). Por sua vez, o número de pais que optaram pela opção 3 também é considerável (perfaz um total de 147 respostas), pelo que podemos considerar que para muitos destes pais e mães, o Jardim de Infância satisfaz convenientemente as suas necessidades pessoais e familiares.

Vistos os dados alínea a alínea, podemos apurar que as especificidades que os pais mais valorizaram na adequação da instituição às suas necessidades da vida pessoal e familiar, por ordem crescente de interesse são os seguintes:

1. *Custos Económicos (valor da mensalidade a pagar; Possibilidade de obter descontos ou de obter bolsa de apoios e outros)* – Foi a opção (alínea 2.2.4) a que revelou ser de maior interesse para os pais de todos os tipos de instituições.
2. *Horário de funcionamento (diário, pausas e férias)* – Para as instituições privadas foi esta a opção mais valorizada (alínea 2.2.3), praticamente *ex aequo* com a opção relativa aos *Custos Económicos* (alínea 2.2.4).
3. *Enquadramento geográfico do Jardim de Infância (perto da residência, do trabalho e outros)* – Para as instituições da Rede Pública e instituições IPSS, esta opção (alínea 2.2.1) foi muito realçada, também praticamente *ex aequo* com a relativa aos *Custos Económicos* (alínea 2.2.4).

4. *Acessibilidade e/ou estacionamento* – Comparativamente às restantes opções da Questão 2.2, esta opção (alínea 2.2.2) foi a menos valorizada por todos os pais dos diversos tipos de instituições, situando-a mais nos graus médios da escala de avaliação.

De acordo com estes dados, conclui-se que para os pais é essencial encontrar um Jardim de Infância que na generalidade os satisfaça sobre o ponto de vista dos custos económicos, dos horários de funcionamento e da proximidade geográfica. Aliás, é possível chegar a essa mesma conclusão se, por exemplo, confrontarmos estes dados quantitativos com as respostas dos pais às perguntas abertas.

O Enquadramento geográfico do Jardim de Infância – alínea 2.2.1:

Confrontando os dados quantitativos apurados nos discursos dos pais sobre a importância de o Jardim de Infância dever adequar-se à vida familiar e de os próprios pais deverem fazer as suas escolhas em função de determinadas características institucionais, confirma-se que há um evidente consenso entre os dados expostos no Quadro 13 e o que revelam os pais de forma espontânea e no decurso de vários tipos de questões. Por exemplo, quando se pediu aos pais que indicassem dois motivos para o(a) filho(a) frequentar o Jardim de Infância (Questão 1.1.1), claramente que o tema do enquadramento geográfico deste é focado de forma recorrente nas respostas da maioria dos pais, normalmente através de vocábulos como *localização* e *proximidade*. Aliás, este tipo de vocábulos está patente na maioria dos discursos dos pais das diferentes instituições, independentemente do nível sociocultural ou de outras variáveis. Por tal e como são muitas as respostas sobre este aspeto, optámos por expor apenas o exemplo de alguns excertos dos pais do Jardim de Infância N.º 1, dado estes serem bem representativos da generalidade das demais respostas das outras instituições e, assim, não cairemos numa desnecessária repetição de respostas idênticas. Vejamos, então, os motivos que pautaram as escolhas de um Jardim de Infância nos pais:

- “Localização” PM.1.2;
- “Localização” M.1.6;
- “Proximidade da residência” M.1.17;
- “Proximidade de casa” PM.1.21;
- “Localização” M.1.28;
- “Localização” PM.1.29;
- “Proximidade de casa” M.1.30;
- “Proximidade do local de trabalho” M.1.34;
- “Localização” M.1.35;
- “Proximidade” PM.1.39;
- “Proximidade” PM.1.42;
- “Proximidade do trabalho da mãe” M.1.43;
- “Proximidade de casa” M.1.49;

- “Local onde trabalha a mãe” M. 1.52;
- “Proximidade de casa” PM.1.54;
- “Proximidade” M.1.58;
- “Proximidade do trabalho da mãe” M.1.59;
- “Proximidade” PM. 1.63;
- “Localização” PM.1.64;
- “Proximidade do local de trabalho” M.1.65;
- “Proximidade do local de trabalho” M.1.66;
- “Proximidade de casa” M.1.69.

Como se pode verificar, para a maioria dos pais a localização do Jardim de Infância na cidade e a proximidade da instituição à casa de família são relevantes, bem como a proximidade da escola que frequenta(m) o(s) irmão(s), ou do local de trabalho dos pais.

O Horário de funcionamento - alínea 2.2.3:

A adequação do horário escolar às especificidades da vida pessoal e familiar revela ser de particular interesse para os pais. Todavia, como já foi referido, são os pais cujos filhos frequentam Jardins de Infância Privados os que mais revelam que o horário de funcionamento é uma importante condicionante na escolha dum Jardim de Infância para nele inscrever os filhos. Aspeto este que, aliás, se coaduna com a realidade educativa portuguesa daqueles pais que para poderem exercer a sua profissão precisam de arranjar instituições com horários compatíveis e, como tal, optam muitas vezes pelo regime particular que acarreta custos acrescidos, mas cuja vantagem é oferecerem um atendimento mais alargado e com menos pausas e interrupções letivas. Efetivamente, constata-se que há muitas críticas ao regime público português da Educação Pré-Escolar no que se refere ao horário de atendimento. Por exemplo, no caso da cidade do Porto, onde decorreu este estudo, durante as interrupções letivas estas instituições não têm Educadores de Infância na docência direta com as crianças, nomeadamente na pausa maior de quase dois meses que é no verão, pelo que estas ficam entregues aos cuidados de Auxiliares Técnicas ou de Educação que estão colocadas ao serviço pelo e sob a responsabilidade do Município do Porto, enquanto as Educadoras de Infância são colocadas e estão sob a tutela do Ministério da Educação. Ora, segundo os dados, parece-nos que esta situação deixa muitos pais descontentes, pois no que se refere a este ponto de vista não demonstram ter muita confiança no tipo resposta que esta rede de apoio garante.

Por sua vez, o interesse pela compatibilidade do horário escolar com a vida pessoal dos pais também surge relacionada com a vontade de encontrar uma instituição que tenha transporte escolar para levar e trazer os meninos de casa para o Jardim de Infância. Tal interesse, que mais uma vez se liga à gestão do tempo e dos horários, aparece manifestada, por exemplo, na seguinte resposta à questão 3.2:

- “Carrinhas que tragam as crianças a casa às 16:30” M.4.12.

A atenção sobre o horário escolar é transversal à maioria dos pais e surge expressa em várias respostas, por exemplo à questão 3.3 na qual se solicitou que se indicasse uma sugestão, alteração ou inovação à Educação Pré-Escolar do(s) filho(s):

- “Aumento/Alargamento do horário” M.1.58;
- “Ter menos pausas durante o ano letivo” M.5.7;
- “Abertura no mês de Agosto (pelo menos 15 dias)” M.6.4;
- “Que o JI não fechasse durante tanto tempo no Verão e fosse flexível e adaptado às férias dos pais trabalhadores”. M.8.21;
- “Atividades Extracurriculares dentro do horário da pré-escola, como a natação, por exemplo” M.10.11;
- “Se calhar que ele tivesse possibilidade de passar menos tempo no infantário e mais com os pais” M.11.1;
- “Alterar o dia e ou a hora das reuniões de pais pois é complicado faltar ao trabalho” M.12.21;
- “Menor *stress* na imposição de horários da entrada da criança no Pré-Escolar pois terá uma vida toda para cumprir horários” M.13.28.

Concluindo, emerge nas respostas de muitos pais a expectativa de que é pertinente encontrar no Jardim de Infância a adequação do horário de atendimento e do calendário anual escolar aos horários profissionais e pessoais dos pais que, por vezes, demonstram que essa falta ou desadequação dos tempos os angustia. Notoriamente estes pais apelam ao alargamento do horário escolar e a menos períodos de pausas e de férias escolares. Porém, destacamos o caso singular da mãe M.11.1, a qual apela precisamente o inverso, ou seja, o interesse pela redução do tempo escolar para a criança poder estar mais com os pais.

Partindo do contexto do tempo dos horários escolares, passamos agora à observação dos dados sobre a o tempo de permanência das crianças no Jardim de Infância, tendo em conta que nos parece inevitável fazer o confronto entre estes dois aspetos distintos, mas que acabam por se relacionar. Vejamos, então, que há o horário escolar praticado pela instituição e há o horário escolar praticado pela criança na instituição.

No caso das instituições, independentemente das diferenças do calendário anual escolar com pausas e interrupções letivas um pouco diferentes, na generalidade todas tinham um horário diário escolar de funcionamento igual, entre a abertura às 8:00 e o encerramento às 19:00; no caso dos horários das crianças, há diferenças individuais feitas de acordo com os interesses dos pais. Vejamos o que revelam os dados apurados sobre a sua permanência diária das crianças no Jardim de Infância:

QUADRO 14: Descrição do tempo médio diário de permanência das crianças nos Jardins de Infância

Instituições	Média das horas diárias de permanência
JI Nº 1	7h 52'
JI Nº 2	8h 26'
JI Nº 3	8h 33'
JI Nº 4	7h 43'
JI Nº 5	7h 36'
JI Nº 6	8h 09'
JI Nº 7	7h 04'
JI Nº 8	7h 44'
JI Nº 9	7h 02'
JI Nº 10	7h 49'
JI Nº 11	8h 46'
JI Nº 12	8h 41'
JI Nº 13	8h 23'
JI Nº 14	8h 09'
JI Nº 15	7h 55'
Média total dos JI	7h 46'

Conferindo o tempo total de permanência que as crianças passam diariamente dentro do Jardim de Infância – Quadro 12 – evidenciam-se, desde logo, os dois seguintes aspetos:

- A duração média do horário escolar da criança por dia é de sete horas e quarenta e seis minutos (7h 46');
- Em todos os Jardins de Infância a média do horário diário da criança é superior a sete horas de frequência (7h) na instituição.

Agora, analisando o tempo de permanência diária das crianças no Jardim de Infância segundo o tipo de instituição, apurámos que a média diária de institucionalização das crianças é a seguinte:

- A média diária nos Jardins de Infância Privados é de sete horas e quarenta e seis minutos (7h 46');
- A média diária nos Jardins de Infância de Rede Pública é sete horas e vinte e quatro minutos (7h 24');
- A média diária nos Jardins de Infância IPSS é oito horas e vinte e quatro minutos (8h 24').

Com base nestes dados, conclui-se que não há grandes disparidades entre as médias diárias das Instituições de Rede Pública e as das Instituições Privadas, sendo que a maior oscilação ocorre entre estas e as Instituições Particulares de Solidariedade Social, pois acresce cerca de uma hora de diferença, ou seja, nestas as crianças estão mais tempo “institucionalizadas”. Com efeito, os resultados apresentados confirmam a complexidade que representa o horário escolar que as crianças praticam diariamente, o que está em consonância com a manifesta preocupação dos pais cujas respostas revelam que, em muitos casos, condicionaram a escolha do Jardim de Infância em função do horário de funcionamento deste. Por sua vez, o facto de se constatar que muito raramente os pais expressam o desejo de que o horário da instituição estivesse de acordo com as necessidades e os interesses pessoais e individuais das crianças, pode levar-nos a concluir que estes procuraram encontrar uma instituição educativa que se adequasse às suas necessidades pessoais e profissionais, mais do que aos interesses e às necessidades pessoais da criança, numa perspetiva de melhorar a sua qualidade de vida.

Particularizando sobre as médias diárias expostas no Quadro 14, optámos por destacar da amostra total das crianças/famílias, as vinte e quatro crianças cujas taxas de permanência no Jardim de Infância correspondem aos valores mais elevados, isto é, aquelas que permanecem diariamente na instituição entre dez a dez horas e trinta minutos:

Nos JI PRIV – Há 9 crianças que ali permanecem 10 horas diariamente

Nos JI RP – Há 4 crianças que ali permanecem 10 horas diariamente

Nos JI IPSS – Há 9 crianças que ali permanecem 10 horas diariamente e 2 crianças que ali permanecem 10 horas e 30 minutos

Entre estes exemplos, salientamos agora os dois extremos das crianças inscritas e a frequentar as instituições (nestes casos IPSS) diariamente nos períodos mais elevados, ambas com um tempo de duração de dez horas e trinta minutos. Efetivamente, a razão da seleção destes exemplos deve-se ao facto de considerarmos que este valor é alarmante (10h 30') se tivermos em conta que, independentemente de outros fatores, até os adultos no decorrer da sua atividade laboral estão menos tempo “institucionalizados” do que as crianças em idade de Jardim de Infância, pois segundo as normas reguladoras do Código de Trabalho em Portugal e salvo os casos de contratos excecionais, os limites diários máximos do período normal de trabalho não podem exceder as oito horas por dia (que correspondem a 40 horas semanais) e obrigam a um intervalo diário entre uma a duas horas. Ou seja, maioritariamente os pais das crianças, enquanto trabalhadores, podem legalmente usufruir de uma hora de pausa na jornada de trabalho, o que lhes dá a possibilidade de descanso e de interromper a institucionalização (pois podem sair do espaço de trabalho, conviver com outras pessoas, fazer atividades de acordo com a sua vontade e interesse pessoal ou até ir a casa fazer as refeições). Concluindo, se compararmos a situação dos pais com a dos filhos, podemos arriscar afirmar que, maioritariamente, as crianças (e provavelmente não serão só as crianças portuguesas deste estudo efetuado na cidade do Porto), suportam uma carga horária institucional bastante superior à da maioria dos pais e adultos trabalhadores portugueses que estão legalmente bem mais protegidos.

Inversamente, passamos agora para os exemplos dos valores mínimos de institucionalização diária das crianças no Jardim de Infância, destacando os dois casos mais singulares: i) a criança JI 11.2 (de uma IPSS) que tem uma frequência escolar diária de três horas (3h); ii) a criança JI 1.35 (de uma instituição privada) que tem uma frequência escolar diária de três horas e trinta minutos (3h 30').

Assim, tendo em conta a disparidade entre os valores máximos e os valores mínimos apurados nos dados sobre a permanência diária das crianças nas instituições, considerámos relevante conhecer mais aprofundadamente o contexto de vida dos casos particulares destas duas crianças que escapam às médias diárias de tempo de permanência no Jardim de Infância pelos valores máximos ou mínimos para, deste modo, fazermos a comparação entre estas e, assim, verificarmos se há alguma variável que justifique estas acentuadas diferenças. Neste sentido, passamos à descrição destes exemplos por via da exposição do contexto pessoal e familiar das quatro crianças:

Criança 11.2 – Frequência diária de 3 horas

Os pais da criança 11.2 (JI IPSS) são portugueses, vivem em União de Facto (P 25 / M 26 anos), ambos com o 12º ano de escolaridade. Profissionalmente, o pai é Mecânico Automóvel e a mãe é Assistente Administrativa. A criança é um menino de três anos, filho único e sem problemas de saúde. Habitualmente a criança vai para o JI com o pai e regressa com o avô. Os pais justificam esta opção de horário (das 9:00 às 12:00) por considerarem que o fundamental para o filho na frequência do Jardim de Infância é a possibilidade de conviver com as outras crianças.

Criança 1.35 – Frequência diária de 3 horas e 30 minutos

Os pais da criança 1.35 (JI Privado) são portugueses, casados (P 56 / M 39 anos) e vivem na freguesia da Foz do Douro (zona geográfica conotada como privilegiada sobre o ponto de vista social e económico). Profissionalmente são Arquitetos (P Mestrado / M Licenciatura). A criança é um menino de cinco anos sem problemas de saúde que tem dois irmãos mais velhos (26 e 16 anos). Habitualmente a criança vai e vem do Jardim de Infância acompanhada pela mãe que não exerce atividade laboral e justifica esta opção de horário (das 9:00 às 12:30) por considerar que para o filho só tem interesse a frequência do Jardim de Infância durante o período de lecionação da Educação Pré-Escolar correspondente à presença da Educadora de Infância, mas não tem interesse na permanência na instituição por mais tempo, nem para almoçar nem para outro tipo de atividades.

Criança 11.5 – Frequência diária de 10 horas e 30 minutos

Os pais da criança (JI IPSS) são portugueses, casados (P 30 / M 29 anos), ambos com Mestrado e vivem num condomínio fechado fora da cidade, muito embora dentro da área metropolitana do Grande Porto. Profissionalmente o pai é Gestor de Empresas e a mãe é Médica Dentista. A criança é uma menina de três anos, filha única e sem problemas de saúde. Habitualmente a criança vai para o Jardim de Infância com o pai e regressa com a mãe. Os pais justificam esta opção de horário (das 8:00 às 18:30) devido à compatibilidade com os seus horários de trabalho.

Criança 11.7 – Frequência diária de 10 horas e 30 minutos

A mãe da criança (JI IPSS) é portuguesa, é mãe solteira, tem 41 anos e possui o 9º de escolaridade. Profissionalmente é Empregada de Limpeza e vive apenas com a criança num apartamento de bairro social (situado na Freguesia de Paranhos que é a maior do Porto e tem muitos bairros de habitação social onde maioritariamente vivem pessoas com baixos índices económicos, sobretudo fruto do crescimento incessante de habitantes durante o século XX nesta zona oriental da cidade). A criança é um menino de quatro anos, filho único e sem problemas de saúde. Habitualmente a criança vai e vem do Jardim de Infância com a mãe, a qual justifica esta opção de horário (das 8:00 às 18:30) devido ao seu horário de trabalho.

Pelo exposto nos exemplos destas quatro crianças, a principal conclusão a que se pode chegar sobre a disparidade entre os horários de frequência no Jardim de Infância (em que umas permanecem apenas cerca de 3h e outras durante 10h 30') reside na argumentação dos pais, dado que uns justificam que a sua prioridade são os interesses dos filhos, enquanto outros alegam como prioritários os interesses profissionais e a compatibilidade entre os seus horários laborais e os das instituições dos filhos. Todavia, não nos podemos limitar a esta ilação, pois verificam-se, também, outras variáveis que justificam estas diferenças: uns pais revelam ter apoio familiar (avó e irmãos mais velhos) e proximidade geográfica, enquanto que outros revelam possuir nenhuma dessas possibilidades. Pelo contrário, uma dessas famílias vive muito afastada da instituição (fora da cidade) e a outra não tem apoio familiar por se tratar de uma mãe solteira com baixo nível socioeconómico e que vive sozinha com o seu filho.

As crianças com elevados índices de tempo de permanência no Jardim de Infância:

Pela análise das variáveis do quadro que se segue – Quadro 15 – e fazendo a comparação destes dados com a caracterização da amostra geral das crianças e das famílias deste estudo, constatamos que não há elementos que justifiquem as acentuadas diferenças de valores nos tempos de permanência diária das crianças no Jardim de Infância, quer no que se refere aos dados referentes às crianças quer aos dos seus progenitores. Na realidade, a maior parte dos pais são casados, com idades superiores a 35 anos, exercem atividade profissional e têm entre um a três filhos.

Neste sentido e constando não haver disparidades significativas, presume-se que o que se verifica, na generalidade dos progenitores, é a aceitação passiva e indiferenciada relativamente ao sistema (educativo, familiar, comunitário, social) que os leva a considerar que as crianças têm de se sujeitar aos horários dos pais (especialmente aos laborais) e não o contrário (horários laborais especiais e reduzidos para os pais poderem prestar uma melhor assistência à educação dos filhos). Ou seja, as crianças (e as famílias) parecem estar desprotegidas pelo Sistema Educativo e pelo sistema social cuja legislação não previne com uma oferta de apoios e de leis, como seja as que permitissem a redução dos horários das crianças e dos próprios adultos, pais ou avós, de modo a poderem trabalhar em rede e a gerar respostas educativas mais adequadas e saudáveis.

Observemos de seguida os dados do Quadro 15, relativo apenas às crianças com elevados índices de tempo de permanência diária nos Jardins de Infância, à luz de algumas variáveis:

QUADRO 15: Descrição dos casos em que o tempo médio diário de permanência das crianças no Jardim de Infância está entre as 10 horas e as 10 horas e trinta minutos

Jl	Idade Género	Profissão Pai	Profissão Mãe	Idade Pai/Mãe	Estado Civil dos pais	Nº de filhos	Quem vai buscar a criança
1.7	5 / F	Comerciante	Bancária	40/38	Casados	2	Pai ou Mãe
1.22	4 / M	Engenheiro	Assistente	37/36	Casados	1	Mãe
1.36	3 / M	Consultor	Diretora de Lar	45/40	Casados	1	Mãe
1.46	5 / M	Engenheiro	Administrativa	41/41	Casados	2	Mãe
1.48	5 / M	Engenheiro	Engenheira	39/40	Casados	1	Pai
1.71	6 / F	Seguros	Seguros	37/40	Casados	1	Pai ou Mãe
2.7	4 / F	Informático	Marketing	38/36	Casados	1	Mãe
3.5	5 / F	Desempregado	Lojista	33/31	Solteiro	1	(cr. vive só com a) Mãe
3.13	3 / F	Designer	Gestor	41/41	Casados	2	Mãe
6.1	5 / M	Carpinteiro	Doméstica	50/39	União de Facto	3	Mãe
8.13	5 / F	Vigilante	Administrativa	38/33	Casados	2	Pai
8.44	3 / M	Empresário	Arquiteta	43/38	Casados	2	Pai ou Avó
8.45	3 / F	Bancário	Bancária	41/37	Casados	3	Avó ou Mãe
11.3	3 / F	Comerciante	-	42/ -	Solteiro	2	(cr. vive só com o) Pai
11.5	3 / F	Gestor	Médica	30/29	Casados	1	Mãe
11.7	4 / M	-	Empregada doméstica	- / 41	Solteiro	1	Mãe
12.1	3 / F	Empregado Armazém	Desemprego	27/25	União de Facto	1	Mãe
12.8	6 / M	Oficial Justiça	Administrativa	42/45	Casados	1	Mãe
12.17	4 / F	Seguros	Esteticista	34/30	Casados	1	Pai
12.19	4 / F	Assistente	Assistente	37/39	Casados	2	Mãe
13.1	4 / M	Engenheiro	Advogada	38/41	Casados	2	Pai ou Mãe
13.12	5 / F	Hotelaria	Hotelaria	41	Casados	3	Mãe
13.17	3 / F	Empresário	Formadora	49/44	Divorciados	3	Pai ou Mãe
14.3	4 / M	Engenheiro	Professora	36/38	Casados	2	Mãe
15.15	5 / F	Técnico	Comerciante	25/23	Solteiro	1	(cr. vive só com a) Mãe

De acordo com os dados sobre esta parcela da amostra, verificamos que quase todos os pais destas crianças que permanecem por períodos mais longos de tempo no Jardim de Infância, exercem uma atividade profissional e são casados ou vivem em União de Facto, muito embora constatem que há uma pequena parcela de pais solteiros e desempregados para os quais calculamos que talvez seja mais penosa a tarefa de acompanhar e educar os filhos. Relativamente às crianças não há aspetos a realçar, apenas que a maioria tem idades superiores aos três anos e cerca de metade são filhos únicos.

Todavia, entre as variáveis analisadas, sobressai a singularidade de um aspeto que poderá contribuir para explicar algumas diferenças nos horários escolares das crianças: a existência ou não de uma rede de apoio familiar. Isto é, observamos uma notória falta de apoio familiar, nomeadamente por parte dos avós, no acompanhamento da criança e nas suas deslocações entre a casa e o Jardim de Infância. Repare-se que no universo das vinte e cinco crianças que está

acima exposto, apenas encontramos duas referências relativas ao apoio de avós que vão buscar os netos ao Jardim de Infância no momento do regresso a casa. Com efeito, o que se verifica é que quase sempre a tarefa de ir levar ou buscar a criança ao Jardim de Infância está no essencial confinada aos pais, o que pode, efetivamente, justificar a opção destes por horários alargados de institucionalização dos filhos pois não encontram outras soluções para o efeito. Aliás, esta conclusão não é estranha se tivermos em conta alguns aspetos do atual panorama social do país:

- i) O contexto profissional português em o período para a aposentação dos trabalhadores (supostamente os avós) está cada vez mais tardio e as suas pensões de reforma e possibilidades económicas cada vez mais diminutas, portanto menos disponíveis para a família relativamente ao exemplo do passado;
- ii) As profundas transformações na família que, tal como foi referido no enquadramento teórico deste estudo, é composta por agregados familiares menores, monoparentais e outros tipos diversos, algo que implica numa diminuição na comunicação familiar bem como no apoio familiar intergeracional.

A análise sobre os dados relativos aos valores máximos de tempo diário de permanência das crianças no Jardim de Infância, suscita-nos algumas questões como, por exemplo:

- Será que o horário do Jardim de Infância está em consonância com as expectativas dos pais para uma Educação Pré-Escolar com qualidade de vida para os filhos?
- Em função de quem e de que tipo de interesses e necessidades está organizado o horário da instituição? Dos pais, dos educadores, das instituições ou das crianças?
- Será que as crianças, no seu dia-a-dia são escutadas e têm voz ativa e direitos de participação relativamente à estruturação do seu espaço/tempo? Nomeadamente no tempo que permanecem no Jardim de Infância e no modo como este é planificado?

Seguidamente passamos a analisar algumas unidades formais extraídas das respostas de outros progenitores no que se refere à Questão 1.3.1, nas quais estes argumentam sobre as razões que justificam a escolha de determinado horário para os filhos frequentarem o Jardim de Infância.

— Justificações laborais dos pais

“Trabalho”; “Horário laboral da mãe”; “Horário de trabalho”; “Horário laboral dos pais”; “Emprego”; “Horário do emprego”; “Motivos profissionais”; “Profissão dos pais”; “Período laboral”; “Trabalho da mãe”; “O trabalho dos pais”; “É o horário de conveniência para deixar a criança e entrar no serviço até os avós a irem buscar”; “Porque é a hora para ir trabalhar e sair do trabalho”; “Coincide com o horário do trabalho”; “Situação laboral dos pais”; “Horário laboral do pai”; “Nem o pai nem a mãe trabalham por conta de outrem, logo, não há empregador para lhes atestar a situação profissional”;

“Por compatibilidade com os horários dos pais”; “Faz o mesmo horário da mãe”; “Coincide com o horário de trabalho da mãe”; “A mãe trabalha e não a pode ir buscar mais cedo”.

— **Justificações por ajustamentos de horários familiares**

“Horário da irmã”; “O mesmo horário dos irmãos que frequenta o 1º Ciclo do Ensino Básico”; “Horário igual ao do irmão”; “Os irmãos saem à mesma hora”; “Para ter o mesmo horário que a irmã que frequenta o 2º ano”.

— **Justificações em função do horário da instituição**

“Horário do infantário”; “Horário de funcionamento do colégio”; “Horário letivo”; “Horário escolar”; “Horário escolar e das atividades”.

— **Justificações particulares dos pais**

“Disponibilidade dos pais”; “Razão pessoal”; “Disponibilidade da mãe”; “Burocracias que os pais têm de tratar”.

— **Justificações de motivação educativa relativa aos filhos**

“Atividades escolares”; “Participação nas atividades do JI”; “Atividades na escola”; “Para frequência nas atividades extracurriculares”; “Hábitos escolares”.

Perante estes dados, podemos concluir que, apesar de maioritariamente as crianças estarem mais de oito horas a frequentar o Jardim de Infância, para a generalidade dos pais há uma aceitação passiva face a este tipo de institucionalização da infância que vai de oito a dez horas de carga horária diária pré-escolar. Uma dedução que, de resto, está em concordância com Sarmento (2003a) quando refere que a contemporaneidade acarreta a “reinstitutionalização da infância” e afirma que todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam.

Chegámos, então, à conclusão que os pais alegam fundamentalmente justificações relacionadas com as suas vidas pessoais, profissionais e horários laborais. Por exemplo, alguns referiram motivações pessoais, como a necessidade de tempo para tratar de assuntos burocráticos e outros razões de logística familiar, como por exemplo a necessidade de terem de conciliar os horários da criança com os dos irmãos. Porém, impera a justificação da dificuldade da compatibilidade do horário do Jardim de Infância das crianças com o horário de trabalho dos pais, pelo que nos atrevemos a concluir que o Direito da Família e o Direito do Trabalho deveriam estar mais atentos aos interesses e expectativas educativas dos pais, no sentido de atenderem às suas necessidades e poderem conciliar vontades, propondo novas medidas de proteção à criança e à Educação de Infância.

Neste contexto da gestão do tempo das famílias e da necessária sintonia com o Jardim de Infância, verificámos que, apesar de numa escala menor, também alguns pais alegaram outro tipo de justificações, como sejam as relativas aos interesses educativos, no sentido em que consideraram que o(s) filho(s), estando mais tempo no Jardim de Infância, beneficiaria(m) com a maior participação em mais atividades educativas escolares ou extracurriculares. Provavelmente, este tipo de justificação revela a lógica de que as aprendizagens escolares quanto mais precoces melhores, no sentido de as crianças estarem preparadas para a competitividade do futuro percurso escolar e do mundo do trabalho que as espera, em que, de acordo com o que afirma Sarmento (2003), o investimento na formação escolar está associado a uma mobilidade social ascendente.

As crianças com pequenos índices de tempo de permanência no Jardim de Infância:

Analisemos, agora, as respostas dos pais de outras crianças que também permanecem no Jardim de Infância por pequenos períodos de tempo, cerca de cinco horas diárias, que é o horário que costuma corresponder à permanência do(a) Educador(a) de Infância no Jardim de Infância, normalmente a lecionar entre as 9:30 e as 15:30. Vejamos, então, as respostas e as justificativas destes pais, ainda sobre a Questão 1.3.1:

“A mãe não trabalha”; “Para o filho aproveitar o dia depois da escola”; “Porque não estou a trabalhar”; “Criança não tem direito ao prolongamento”; “Mãe em licença de maternidade”; “Porque os avós o podem ir buscar ao JI”; “Pais profissionais liberais”; “Porque tem a possibilidade de ir para casa mais cedo com a avó”.

Efetivamente, nos excertos acima verificamos que estes pais apresentam razões diferentes e de vários tipos para fundamentar que os filhos não permaneçam por muito tempo no Jardim de Infância, sendo que apenas uma é de caráter educativo, sendo as restantes relativas ao seguinte:

- i) Tipo de emprego;
- ii) Desemprego;
- iii) Momento de pausa na atividade profissional devida ao gozo da licença de maternidade;
- iv) Questões legais;
- v) Falta de uma rede de apoio familiar.

Passemos agora ao cruzamento entre as fundamentações dadas pelos pais acerca da real permanência dos filhos no Jardim de Infância – Questão 1.3 – sobre o motivo da escolha desse horário – Questão 1.3.1 e, ainda, qual consideram ser o horário ideal para o(s) seu(s) filho(s) permanecerem diariamente na instituição – Questão 1.3.2.

O horário ideal para o(s) seu(s) filho(s) frequentar(em) diariamente o Jardim de Infância:

A questão do tempo de permanência das crianças na instituição aparece abordada na Questão 1.3.2, a qual solicita que os pais informem qual é o horário ideal para o(s) seu(s) filho(s) frequentar(em) diariamente o Jardim de Infância, independentemente dos seus horários pessoais ou profissionais. Ora, como se pode observar nos dados que se seguem, no Quadro 16, os pais quando questionados sobre o horário ideal para a criança frequentar o Jardim de Infância deram respostas muito distintas, algo que pode indicar que este aspeto dependerá muito das suas profissões, bem como do contexto particular, pessoal e familiar, com mais peso do que a adequação dos horários aos interesses dos filhos.

Aliás, pela constatação dos dados, podemos concluir com alguma segurança que este é um assunto do interesse dos pais, pois quase todos responderam ao solicitado. Assim, obtivemos nas respostas dos pais 35 possibilidades de horários diários ideais para os filhos frequentarem o Jardim de Infância, como se pode observar seguidamente no Quadro 16, cujos extremos marcam a entrada na instituição às 7:30 e a saída às 20:00, muito embora maioritariamente as respostas pendam para a entrada às 9:00 e a saída para as 17:00.

QUADRO 16: Exemplos do horário ideal de Jardim de Infância sugeridos pelos Pais

Horário ideal para a criança frequentar o JI, segundo a opinião dos pais	Horas	JI PRIV	JI RP	JI IPSS	Total
7:30 às 16:30	8h	0	1	0	1
8:00 às 15:30	7h 30'	0	1	0	1
8:00 às 16:00	8h	1	3	0	4
8:00 às 17:00	9h	1	3	0	4
8:00 às 18:00	10h	1	2	1	4
8:30 às 16:00	8h	3	2	0	5
8:30 às 16:30	7h 30'	13	0	1	14
8:45 às 16:45	8h	2	0	0	2
8:30 às 17:00	8h30	2	3	3	8
8:30 às 18:30	10h	1	2	2	5
8:30 às 19:30	11h	0	2	0	2
8:30 às 20:00	11h 30'	0	1	0	1
8:45 às 18:45	10h	1	0	0	1
9:00 às 15:00	6h	0	6	2	8
9:00 às 15:30	6h 30'	2	11	1	14
9:00 às 16:00	7h	23	17	9	49
9:30 às 16:00	6h 30'	1	1	1	3
9:00 às 16:30	7h 30'	4	5	8	17
9:30 às 16:30	7h	4	2	6	12
9:00 às 17:00	8h	30	9	29	68
9:30 às 17:00	7h 30'	5	1	8	14
9:30 às 17:30	8h	3	0	6	9
9:00 às 17:30	8h 30'	5	13	1	19
9:00 às 18:00	9h	5	3	9	17
9:30 às 18:00	8h 30'	1	0	1	2
9:30 às 17:30	8h	3	0	7	10
9:00 às 18:30	9h 30'	1	0	2	3
9:00 às 19:00	10h	3	1	0	4
10:00 às 16:00	7h	0	0	1	1
10:00 às 17:00	7h	2	1	2	4
10:00 às 19:00	9h	1	0	2	4
9:00 às 12:00	3h	1	0	0	1
9:30 às 12:30	3h	0	1	0	1
9:30 às 12:30 + 15:00 às 16:30	4h 30'	1	0	0	1
11:00 às 16:00	9h	0	1	0	1
Sem Resposta	0	5	4	5	14

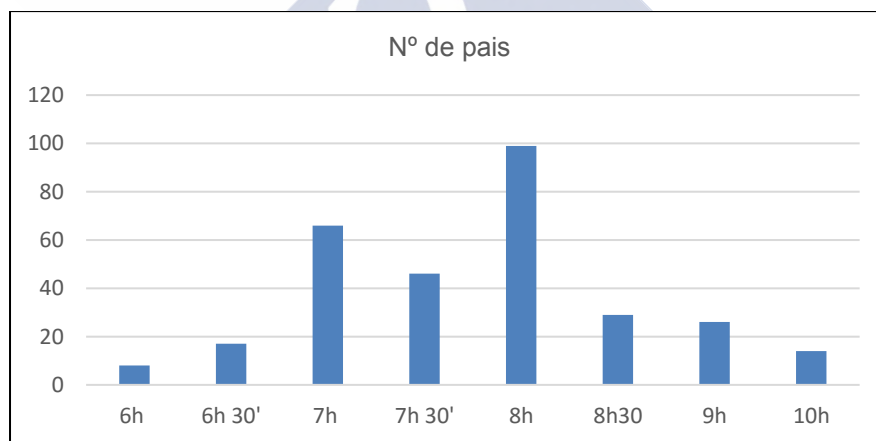
A primeira ilação a retirar da análise destes dados é que a maioria dos pais considera que o horário ideal para o início da atividade do(s) filho(s) no Jardim de Infância deveria ser às

9:00, pois neste universo de 314 pais e mães (tendo em conta que há 14 progenitores que não responderam a esta questão) constatamos que há 192 pais e mães a privilegiar que a entrada no Jardim de Infância ocorresse a essa hora, logo seguidos de outros 45 pais que, estando praticamente em concordância, privilegiaram que a entrada na instituição tivesse lugar meia hora mais tarde, ou seja, às 9:30.

Quanto à hora ideal para a criança sair da instituição, maioritariamente as respostas dos pais estão entre o limiar das 16:00 e das 17:30. Ainda assim, e não havendo tanta sintonia entre as opções dos pais e das mães no que se refere ao horário de saída da instituição como acontece quanto ao da entrada, a hora mais privilegiada pelos progenitores para sair do Jardim de Infância foi 17:00 (90 pais optaram por este horário), decrescentemente seguido da preferência pelas 16:00 (para 49 pais), das 16:30 (para 43 pais) e das 17:30 (para 38 pais). Por fim, se considerarmos a soma do número total de horas (2.450 horas) e a relacionarmos com o número de pais e mães que responderam à Questão 1.3.2 (314 pais e mães), verificamos que a média diária correspondente é de 7h 48'.

Passemos agora à análise da correspondência dos horários considerados como ideais pelos pais para a frequência diária dos filhos no Jardim de Infância, com o número total de horas diárias de permanência do(s) filho(s) neste, para vermos qual é a carga horária total relativa a um dia de atividade escolar para as crianças deste estudo:

GRÁFICO 11: Tipo de horário diário da criança no Jardim de Infância de acordo com o horário ideal dos Pais



De acordo com os dados do Gráfico 11, estamos perante uma realidade maioritária de pais que, independentemente dos seus horários pessoais e profissionais bem como dos constrangimentos que estes possam implicar nos horários de permanência dos filhos na instituição, estimam que o horário ideal para a criança usufruir o seu dia-a-dia num Jardim de Infância deverá ter um total de 8 horas diárias. Esta foi, de resto, a resposta que corresponde à opção de 99 pais, à qual se seguem de modo mais distante as preferências por horários diários de 7 horas (para 66 pais) ou mesmo de 7 horas e 30 minutos (para 46 pais).

Averiguando sobre os casos que fogem a esta generalidade nas opções de resposta dos pais, começamos por fazer referência aos poucos casos de pais que elegeram horários de pequena

carga diária de Jardim de Infância para o(s) seu(s) filho(s). Assim, observámos os seguintes exemplos:

- No JI 1.16, encontramos uma Mãe de dois filhos, licenciada, Professora de Matemática, casada, com 36 anos, que acha que o horário ideal para a sua filha única, de quatro anos e a frequentar uma instituição privada, é de 3 horas diárias (entre as 9:00 e as 12:00).
- No JI 9.3, encontramos uma Mãe que vive em União de Facto, com 45 anos, licenciada e a exercer na área de Ciências Históricas, que considera que o ideal é a permanência da sua filha única, de seis anos e a frequentar uma instituição pública, numa permanência de apenas 3 horas (das 9:30 às 12:30).
- No JI 10.1, encontramos uma Mãe de dois filhos, casada, com 40 anos, licenciada e a exercer em Direito, que considera ideal para a sua filha de quatro anos e a frequentar uma instituição pública, é o horário de 4 horas (das 8:30 às 12:30).
- No JI 4.6, o Pai e a Mãe, casados e que responderam conjuntamente ao questionário, de 41 e 42 anos respetivamente, ambos licenciados e exerceram a exercerem na área de Gestão Financeira, fazendo referência ao ideal que gostariam que a sua filha única de três anos permanecesse na escola privada que frequenta, e consideraram que o horário diário deveria incluir um intervalo para ir almoçar e descansar em casa, perfazendo um total de frequência de 5 horas (das 9:00 às 12:30 e, depois, das 15:00 às 16:30).

Paradoxalmente, passamos agora à observação dos casos relativos àqueles pais que propuseram as cargas horárias mais elevadas de permanência do(s) filho(s) no Jardim de Infância:

- Deparamo-nos com 14 Pais que manifestam que os filhos, idealmente, deveriam frequentar o Jardim de Infância durante 10 horas. Este é o caso, por exemplo, do JI 2.5, que corresponde à Mãe de uma filha única com quatro anos de idade, que trabalha como rececionista, é casada, tem 30 anos e afirma que gostaria que a educanda que está inscrita num Jardim de Infância Privado, permanecesse diariamente na instituição entre as 9:00 e as 19:00 (e ainda acrescenta uma nota que refere que, se fosse possível até a deixaria na instituição “por mais meia hora” diária). Eis um caso que referencia um descontentamento no desfazimento dos interesses de horário da progenitora e os da instituição, sem que se faça qualquer referência aos interesses da criança.
- Deparamo-nos com dois Pais de crianças a frequentar Jardins de Infância da Rede Pública que consideram que os filhos deveriam frequentar a instituição educativa 11h. Entre estes casos destacamos o exemplo do JI 8.2, que corresponde a um Pai, casado, de 33 anos, licenciado e a exercer a profissão na área de *Marketing*, que sugere que o filho único de quatro anos permaneça diariamente no Jardim de Infância Público entre as 8:30 e as 19:30.

- No JI 7.1, deparamo-nos com um Pai e uma Mãe a viverem em União de Facto, respetivamente com 32 e 27 anos, ambos com o 9º ano de escolaridade e desempregados, pais de um filho único de cinco anos, que revelam que gostariam que o filho (que normalmente frequenta o Jardim de Infância das 9:00 às 15:30, porque, segundo dizem, este é o único horário possível nesta instituição pública sem ter de suportar custos extra) cumprisse um horário de 11h30, mais precisamente entre as 8:30 da manhã e as 20:00.

Pode concluir-se que a questão do horário escolar é bastante complexa e nada consensual. Este último exemplo apresentado é, talvez, dos casos mais singulares encontrados na amostra, pois se ambos os pais estão desempregados, logo, supostamente não terão constrangimentos laborais nem de falta de tempo livre para conseguirem acompanhar mais a educação do filho de cinco anos. Todavia, este casal de pais jovens afirmam que gostariam que o filho permanecesse no Jardim de Infância que frequenta por um período diário de 11h 30.

Efetivamente, os dados não nos permitem afirmar que existe um entendimento de horário desejável para os pais, tal é a variedade de opções e de justificações que estes alegam. O que podemos afirmar, sim, é que na realidade quase sempre os pais fundamentam o tipo de horário da criança na instituição em função dos seus horários de trabalho.

Assim, e segundo o exposto, as principais conclusões que podemos retirar sobre o horário de frequência da criança no Jardim de Infância são as seguintes:

- i) O horário escolar da criança é um tema com grande interesse para a maioria dos pais, sobre o qual se manifestaram frequentemente quer nas perguntas abertas quer nas perguntas fechadas.
- ii) Atendendo às médias, há equilíbrio entre o que os pais consideram o horário ideal para os filhos (7h 48') e o horário real que os mesmos praticam no dia-a-dia de Jardim de Infância (7h 46').
- iii) O horário do Jardim de Infância é para a maioria dos pais um aspeto altamente condicionante no momento da seleção de uma instituição para inscrever o(s) filho(s).
- iv) O horário escolar diário praticado pelas crianças é, sobretudo, escolhido e decidido em função da vontade e das necessidades dos adultos (pais, educadores, pais, políticos, legisladores e outros) mais do que da vontade ou das necessidades das próprias crianças, as quais, relativamente a este aspeto das suas vidas, parecem não ter assegurados os direitos de participação enquanto atores sociais ativos;
- v) Há uma certa homogeneidade na escolha do tipo de horário ideal para os pais e mães dos diferentes tipos de instituição educativa (PRIV, RP, IPSS) tendo em conta que a maioria sugere horários diários para os filhos semelhantes: das 9:00 às 17:00 (notoriamente o horário mais pretendido) ou das 9:00 às 16:00 (o segundo horário mais pretendido).

- vi) Não há exatidão nem rigidez na imposição de limites legais de tempo (sobretudo nos valores máximos) de permanência da criança na instituição, como acontece com os pais/adultos relativamente à sua atividade laboral no seu local de trabalho, ou mesmo como acontece com os estudantes de todos os ciclos de escolaridade a partir do 1^a Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Universitário, que têm limites de permanência na escola.

Passemos agora à análise de outro aspeto que se revelou tão importante para os pais como o horário escolar, dado que também interfere e tem relação direta com a vida pessoal e familiar dos pais das crianças em idade da Educação Pré-Escolar, bem como com as escolhas e as expectativas relativas ao Jardim de Infância que os pais elegem para os filhos: o fator económico. Efetivamente, a inscrição e frequência numa instituição educativa acarreta custos indiretos (de que é exemplo o transporte para as deslocações de casa para a instituição) e diretos (de que são exemplos a inscrição e as mensalidades da frequência mensal) relativos à educação dos filhos no Jardim de Infância. Ora, isto é algo que varia quer de acordo com o tipo de instituição selecionada pelos pais, quer com os rendimentos financeiros dos agregados familiares.

Os Custos Económicos - alínea 2.2.4:

O quadro que se segue – Quadro 17 – tem como referência os dados extraídos acerca da Questão 2.2 que temos vindo a analisar, mas agora no que respeita à alínea sobre os Custos Económicos que a Educação Pré-Escolar implica. Aliás, esta alínea é a que, como se pode observar, suscita maior interesse para os pais de todos os tipos de instituição, logo seguida das alíneas que se referem ao enquadramento geográfico e ao horário da instituição.

QUADRO 17: Item discriminado sobre a adequação do Jardim de Infância às “Especificidades da Vida Pessoal e Familiar”

Respostas à Questão 2.2 sobre as Especificidades da Vida Pessoal e Familiar, alínea a alínea	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº 4	Grau nº 5
2.2.1 - Enquadramento geográfico da instituição	39	53	35	33	27	47
2.2.2 - Acessibilidade e/ou estacionamento	33	9	28	8	22	13
2.2.3 - Horário de funcionamento	51	38	23	26	29	30
2.2.4 - Custos Económicos	54	28	29	36	32	47

Na análise dos dados que focam os recursos económicos e a compatibilidade financeira dos pais para suportarem os gastos inerentes à Educação de Infância dos filhos, encontramos várias respostas que reforçam o que foi apurado através dos dados quantitativos, isto é, que a frequência dos filhos no Jardim de Infância e o tipo de atividades que nele usufruem estão

condicionadas a razões de ordem financeira, tal como é possível verificar nalgumas respostas dos pais acerca deste aspeto:

Questão 1.1.1 – Alusiva aos motivos para frequentar o Jardim de Infância: Financeiro.” PM. 8.24; “Preço.” M.12.18.

Questão 3.2– Alusiva ao tipo ideal de instituição educativa:

“Gostaria de inscrever a minha filha numa instituição privada que correspondesse a todas as exigências de qualidade significativas, para uma educação da minha educanda sem ter que pesar o fator económico” M. 10.5.

Questão 3.3 – Que solicita uma sugestão dos pais para a melhoria do processo da Educação Pré-Escolar do(s) filho(s):

“O valor dos almoços é completamente desajustado” M.1.45;

“Alargamento de horário pelo menos até às 18:00 sem pagamento de prolongamento” M.2.8;

“Mais apoios estatais e da Junta de Freguesia” M.7.2;

“Gostaria de incluir a música grátis, como fazendo parte do pacote base do ensino.” M 3.2.

“Todas as crianças deveriam frequentar o mesmo tipo de ensino, independentemente da situação económica” M. 10.10.

Com efeito, pelas respostas manifestadas pelos pais, concluímos que os custos da frequência do(s) filho(s) num Jardim de Infância têm considerável “peso” no orçamento e na organização da vida familiar, os quais são devidos a fatores de ordem pessoal ou privada, mas também se devem a fatores de ordem económica ou social inerentes à crise económica que atualmente Portugal atravessa (com congelamentos na progressão remuneratória das carreiras profissionais, além das várias restrições impostas pela União Europeia que provocaram diminuição na qualidade de vida da maioria dos cidadãos portugueses, com cortes salariais e diminuição nos abonos de família simultâneos, aumento do desemprego, aumento dos impostos e aumento dos preços de quase todos os produtos e serviços), facto que, apesar de não vir expresso nas respostas, faz parte do contexto social e político do país, no momento em que decorreu o levantamento de dados através dos questionários.

6.1.1.3. – *No Âmbito da Organização do Ambiente Educativo* - Interpretação dos dados sobre a Questão 2.3

Relativamente à totalidade do Grupo IV do questionário que temos vindo a analisar, passamos agora para a Questão 2.3 que é a mais exaustiva de todas as do questionário pois inclui o maior número de alíneas. Esta questão é sobre a *Organização do Ambiente Educativo* no Jardim de Infância e incide sobre os seguintes aspetos:

2.3.1 - Projeto Educativo (planificação de atividades pedagógicas, organização equilibrada do tempo e outros);

- 2.3.2 - Plano Anual de Atividades;
- 2.3.3 - Modelos Curriculares Desenvolvidos;
- 2.3.4 - Regulamento Interno da Instituição Educativa;
- 2.3.5 - Oferta diversificada de Atividades Extracurriculares (ex. natação e outras);
- 2.3.6 - Satisfação das Necessidades Básicas (alimentação e nutrição, higiene, cuidados médicos e outras);
- 2.3.7 - Acesso a Novas Tecnologias de Comunicação e de Informação;
- 2.3.8 - Planificação de Visitas de Estudo (museus, bibliotecas, teatros, jardins e outros);
- 2.3.9 - Projeto explícito de Educação Cívica e/ou Moral;
- 2.3.10 - Projeto específico de Educação Criativa e Artística (acesso a múltiplas atividades estéticas e expressivas);
- 2.3.11 - Pessoal Docente (competência, experiência dos educadores e outros);
- 2.3.12 - Acompanhamento do Pessoal não docente (formação, empenho e outros);
- 2.3.13 - Abertura à participação da família na organização da instituição educativa (atendimento individual, reuniões, festas e outros).

Atendendo de modo genérico ao conteúdo da *Organização do Ambiente Educativo*, verifica-se nos dados apurados – Quadro 18 – que a maioria dos pais optaram por respostas correspondentes aos graus mais elevados de importância, respetivamente o nº 4 e o nº 5, pelo que se conclui que os aspetos focados nesta questão foram privilegiados por eles.

Vejamos o exemplo dos JI-IPSS que, relativamente ao somatório de todas as respostas, atribuíram cerca de 77% aos níveis superiores, por oposição aos 3% que deram aos níveis de inferior valorização (graus nº1 e nº 2).

QUADRO 18: A “Organização do Ambiente Educativo”
nos diferentes tipos de Jardim de Infância

Respostas à Questão 2.3 sobre a Organização do Ambiente Educativo	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens
Graus nº 1 e nº 2, de menor valorização na escala de avaliação	80	7%	54	5%	43	3%
Grau nº 3, de mediana valorização na escala de avaliação	300	26%	268	26%	243	20%
Graus nº 4 e nº 5, de maior valorização na escala de avaliação	783	67%	705	69%	943	77%

A observação do Quadro 19 permite-nos concluir que a alínea mais valorizada pela generalidade dos pais, no âmbito da Organização do Ambiente Educativo do Jardim de Infância, é a que se refere ao *Pessoal Docente*, logo seguida da alínea relativa à *Satisfação de Necessidades Básicas* e da alínea relativa ao *Projeto Educativo*, dados evidentes sobretudo nos Jardins de Infância Privados e IPSS.

Em suma, são as questões educativas (pela valorização do Papel das Educadoras de Infância e do Projeto Educativo) e as relativas à assistência, as que predominam nos interesses manifestados pelos pais.

QUADRO 19: Descriminação dos vários elementos da “Organização do Ambiente Educativo”

Respostas à Questão 2.3 sobre a Organização do Ambiente Educativo, alínea a alínea	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº4	Grau nº5	Grau nº4	Grau nº5
2.3.1 - Projeto Educativo	43	67	29	29	31	56
2.3.2 - Plano Anual de Atividades	52	49	33	19	39	43
2.3.3 - Modelos Curriculares Desenvolvidos	50	55	35	24	39	40
2.3.4 - Regulamento Interno da Instituição Educativa	46	31	33	14	40	27
2.3.5 - Oferta diversificada de Atividades Extracurriculares	38	28	22	17	25	25
2.3.6 - Satisfação de Necessidades Básicas	44	61	28	29	23	65
2.3.7 - Acesso a Novas Tecnologias de Comunicação e de Informação	49	20	32	16	33	17
2.3.8 - Planificação de Visitas de Estudo	55	26	33	23	30	32
2.3.9 - Projeto Explícito de Educação Cívica e/ou Moral	41	37	30	14	32	31
2.3.10 - Projeto específico de Educação Criativa e Artística	40	42	24	15	32	30
2.3.11 - Pessoal Docente	36	80	25	54	14	74
2.3.12 - Acompanhamento do Pessoal não docente	52	57	27	45	22	64
2.3.13 - Abertura à participação da família na organização da instituição educativa	50	46	23	31	28	52

Também observamos mais uma vez o realce dos pais para as questões educativas, quando optaram por valorizar as alíneas relativas ao *Plano Anual de Atividades* e aos *Modelos Curriculares Desenvolvidos*, as quais foram evidenciadas, embora de modo não tão claro quanto às preferências e expectativas educativas dos pais.

O cruzamento dos dados quantitativos com os dados qualitativos (estes últimos revelados de modo espontâneo nas perguntas abertas) obtidos através do questionário, vem fundamentar

o que acabámos de referir, ou seja, que todas as particularidades da *Organização do Ambiente Educativo* no Jardim de Infância foram muito valorizadas nas respostas dos pais, com especial destaque para o *Pessoal Docente* e o *Projeto Educativo*. Neste sentido, e para reforçar tal evidência, transcrevemos alguns vocábulos e/ou excertos das respostas dos pais por referência a estas perguntas do questionário:

Vocábulos dos pais sobre o Ambiente Educativo, por referência à Questão 1.1.1 – Motivos alegados pelos pais para o(a) filho(a) frequentar o Jardim de Infância:

“Projeto Educativo” (3 vezes); “Modelo Educativo”; “Qualidade de ensino” (9 vezes); “Qualidade educativa”; “Oferta educativa”; “Missão educativa”; “Método de ensino” (2 vezes); “Programa Curricular”; “Bom ensino e Projeto Educativo”; “Educação” (8 vezes); “Integração num Projeto Educativo”; “Educação formal”; “Boa qualidade de ensino”; “Educação da criança”; “Competências Pedagógicas”; “Corpo Docente”; “Boa Educação”; “Bom método Educativo”; “Bons Educadores”; “Desenvolvimento Educacional”; “Qualidade da Equipa do JI”; “Pedagogia”.

Vocábulos dos pais sobre o Ambiente Educativo, por referência à Questão 3.1 – Poucas palavras para definir as Expectativas sobre a Educação Pré-Escolar:

“Projeto Educativo bem definido”; “Educação” (18 vezes); “Formação Pedagógica”; “Educação adequada”; “Modelo Curricular bem desenvolvido”; “Pessoal docente qualificado”; “Preparação Educativa”; “Boa Formação e Educação”; “Bom Currículo”; “Aprender com o Currículo da Educação Pré-Escolar”; “Educação global”; “Boa preparação educativa”; “Educar”; “Bom ensino” (2 vezes); “Educação sujeito-sujeito”; “Boa educação escolar”; “Qualidade de ensino”; “Pedagogia”; “Projeto Educativo”; “Bom Projeto Educativo”.

Vocábulos dos pais sobre o Ambiente Educativo, por referência à Questão 3.2 – Tipo de instituição que os pais consideram ideal para o(a) filho(a):

“Boas referências sobre docentes”; “Com Projeto Educativo” (4 vezes); “Excelente educação”; “Bom corpo docente e não docente”; “Pedagogias adequadas”; “Com Bom Projeto Educativo” (4 vezes); “Atividades Extracurriculares” (3 vezes); “Pessoal competente”; “Com as Atividades consideradas Extracurriculares incluídas no Currículo”; “Pública ou privada mas com Educadores competentes, exigentes, carinhosos”; “Pessoal competente e dedicado”; “Instituição com Projeto Educativo moderno e profissionais muito competentes”; “O mais importante é a Educadora de Infância”; “Docentes competentes”; “Corpo técnico”; “Bons Educadores e Profissionais”; “Bons professores” (2 vezes); “Projeto Educativo sólido e Pessoal Docente estável e competente”; “Pessoal bem preparado”; “Mais Visitas e Extracurriculares”; “Atividades variadas Extracurriculares”; “Pessoal docente com vocação ou formação e preparação específica para lidar com este grupo etário”; “Bom Currículo e acompanhamento”; “Rica em projetos e desafios que ajudem ao crescimento”; “Com boa equipa”; “Acima de tudo com pessoal competente”; “Com Projeto Educativo rigoroso”; “Com pessoal qualificado e dedicado”.

Vocábulos dos pais sobre o Ambiente Educativo, por referência à Questão 3.3

– Sugestões dos pais para alteração ou inovação quanto à Educação Pré-Escolar:

“Atividades com Educadoras durante as interrupções letivas”; “Haver sempre uma educadora presente, nunca as crianças ficarem sem educadoras”; “Mais Extracurriculares” (7 vezes); “Apoio das Auxiliares de Ação Educativa”; “Não mudava nada porque o Projeto Educativo é muito bom”; “Atividades Extracurriculares e Atividades Planificadas”; “Projeto Escolar mais ambicioso”.

Ainda por referência à *Organização do Ambiente Educativo* e de acordo com os dados quantitativos expostos no Quadro 18, confirma-se que a *Satisfação de Necessidades Básicas* surge de modo muito constante no discurso da maioria dos pais, logo, conclui-se que faz parte das suas áreas de interesse. Por exemplo, quando perguntámos (Questão 3.1) aos pais o que esperavam da Educação Pré-Escolar que o(s) filho(s) recebe(m) no Jardim de Infância, muitos deles referiram-se-lhe do seguinte modo:

- “Segurança e satisfação das necessidades básicas” M.1.35;
- “Boa alimentação e cuidados” PM.2.7;
- “Despertar todos os sentidos e desenvolvimento sem descuidar as necessidades básicas” M.4.7;
- “Necessidades básicas” M.12.12;
- “Alimentação de qualidade e higiene dos espaços” M.14.3;
- “Alimentação” PM.14.9;
- “Alimentação – em casa comia pouco e o mesmo por comparação com os outros meninos, e melhorou a este nível.” M.15.12;
- “É vermos os nossos filhos gostarem de ir para o JI e quando os vamos buscar estarem muito bem dispostos e limpos” M.15.13.

Este interesse pela satisfação das necessidades básicas (Questão 3.3) surge, também, quando se pediu que os pais sugerissem algum aspeto para acrescentar ou para alterar no atual processo educativo do(s) filho(s):

- “Possibilidade de lavar os dentes após o almoço. Melhorar a ementa, nomeadamente reduzir o consumo de carne de porco” M.1.36;
- “Seria importante que a sesta de fim de almoço se prolongasse até aos 4 anos e não acabasse aos 3 anos” M.1.38;
- “Fazer um pequeno lanche na parte da manhã” PM.1.64;
- “Manter a hora da sesta” M.3.7;
- “A alimentação fornecida pela escola não parece ter a qualidade nutricional adequada (douradinhos, etc.)” M.9.6
- “Subir uns pontos na higiene” PM.9.12;
- “Acho que a sesta é um benefício” M.12.13;
- “Apostar na higiene após as brincadeiras no recreio” M.15.20.

Sintetizando, no que se refere ao *Ambiente Educativo*, as respostas dos pais dão-nos nota de que todos os aspetos que englobam esta problemática são manifestamente do seu interesse e, ainda, que as suas expectativas sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos revelam que desejam encontrar no Jardim de Infância as seguintes características:

- i) Equipa de pessoal profissional, estável, dedicada, com formação, com competências pedagógicas e que faça uma boa educação e um acompanhamento adequado da criança;
- ii) Educadores de Infância competentes;
- iii) Bom Currículo Educativo;
- iv) Bom Projeto Educativo;
- v) Boa Organização de Visitas de Estudo;
- vi) Boa Oferta de Atividades Extracurriculares;
- vii) Boa Alimentação, Higiene e Capacidade de Satisfação das Necessidades Básicas da criança;
- viii) Segurança e Vigilância atenta.

6.1.1.4. – “Outros Fatores” relacionados com a Educação Pré-Escolar – Interpretação dos dados sobre a Questão 2.4

A última e mais pequena questão do Grupo IV do questionário é a Questão 2.4, que se refere a *Outros Fatores* relativos à Educação Pré-Escolar. *Outros* por serem fatores distintos e específicos, que não se enquadrando nas temáticas anteriores ficaram agrupados à parte, numa questão cujos conteúdos distintos são sobre:

- 2.4.1 - Público-alvo (tipo de crianças e de famílias que frequentam o Jardim de Infância);
- 2.4.2 - Indicação ou sugestão acerca do Jardim de Infância de familiares ou amigos;
- 2.4.3 - Conhecimento sobre a História e Experiência educacional da instituição.

No Quadro 20 podemos constatar que perante a Questão 2.4, a generalidade dos pais optou, mais uma vez, pelos graus mais elevados de importância da escala (nº 4 e nº 5), apesar de tal não ser tão notório como acontece nas questões procedentes, pois nesta as percentagens totais situam-se num limiar que não ultrapassa os 58%. Ainda assim, confirma-se que as expectativas dos pais são elevadas no que se refere aos *Outros Fatores* que constituem a Educação Pré-Escolar.

QUADRO 20: “Outros Fatores” relativos à Educação Pré-Escolar nos diferentes tipos de Jardim de Infância

Respostas à Questão 2.4 sobre Outros Fatores	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens	Nº total respostas	Percentagens
Graus nº 1 e nº 2, de menor valorização na escala de avaliação	41	11%	35	13%	35	9%
Grau nº 3, de mediana valorização na escala de avaliação	106	30%	77	29%	93	33%
Graus nº 4 e nº 5, de maior valorização na escala de avaliação	214	59%	154	58%	162	58%

Os dados acima demonstram que a opção dos pais se centra mais no grau nº 4 da escala de valorização do que grau nº 5, pelo que se conclui que apesar de os pais revelarem grande interesse pelos aspetos que dizem respeito a *Outros Fatores*, não serão tão importantes como os focados noutras questões que também integram o Grupo IV do questionário. Ainda assim, passando à discriminação da Questão 2.4 por alíneas – Quadro 20 – e considerando apenas os valores atribuídos aos graus superiores (graus nº 4 e nº 5) de valorização, dado que, como já foi referido, os graus inferiores quase não foram selecionados pelos pais, podemos verificar que, no momento da escolha de um Jardim de Infância para o(s) filho(s), a generalidade dos pais considerou que o mais importante é o seguinte: i) conhecer a história e a experiência educacional da instituição e ii) ouvir alguma indicação ou receber alguma sugestão acerca da instituição por parte dos familiares ou amigos.

QUADRO 21: “Outros Fatores” com interesse para os Pais no momento da escolha do Jardim de Infância

Respostas à Questão 2.4 sobre Outros Fatores, alínea a alínea	JI-PRIV		JI-RP		JI-IPSS	
	Grau nº 4	Grau nº 5	Grau nº4	Grau nº5	Grau nº4	Grau nº5
2.4.1 - Público-alvo	29	9	35	15	30	10
2.4.2 - Indicação ou sugestão acerca do Jardim de Infância, de familiares ou amigos	50	35	30	19	46	17
2.4.3 - Conhecimento sobre a História e Experiência educacional da Instituição	54	37	38	20	39	20

Sabendo que os pais recebem influência do contexto onde se insere a instituição educativa dos filhos (por exemplo, pela observação das crianças e famílias que a frequentam, atendendo às referências sobre a instituição e à notoriedade pública institucional, escutando os conselhos de familiares e amigos, ou de muitos outros modos), passamos de seguida a mencionar alguns

excertos das respostas dos pais à Questão 1.1.1 que indaga sobre os motivos para o(a) filho(a) frequentar determinado Jardim de Infância:

- “Os Amigos” M.1.1;
- “Reconhecimento” M.1.13;
- “Boas recomendações” M.1.14;
- “Referências” PM.1.23;
- “Boas referências e *Rankings*” M.1.31;
- “Boas referências de amigos próximos” M.1.49;
- “Indicação de amigos” M.2.2;
- “Boas referências” PM.2.9;
- “Referências” PM.3.18;
- “Referências Positivas” M.4.13;
- “Prestígio da escola” PM.5.8;
- “Aconselhado por outras pessoas” M.6.3;
- “Boas referências sobre o ensino” PM.8.9;
- “Ter referências” PM.10.8;
- “Boas referências” PM.13.35;
- “Referências positivas” PM. 14.12”;
- “Conhecemos pessoalmente pessoas do *staff*” M.14.4;
- “Foi--nos recomendado o JI” M.14.11.

Exemplos de respostas como os acima expostos são frequentes e revelam sem margem para dúvida que as referências privadas (de amigos e familiares) e públicas (por exemplo os *rankings* oficiais sobre a qualidade educativa das instituições) acerca da Educação no Jardim de Infância são condicionantes e influenciam as escolhas dos pais. Porém, há outras motivações como, por exemplo, a justificação de que o motivo dos filhos frequentarem determinada instituição se deve ao facto de eles próprios, os pais, a terem frequentado no passado, ou de outros filhos, familiares e filhos de amigos a frequentarem no presente ou terem frequentado no passado. Logo, este tipo de justificações revela que, de certo modo, para além das motivações de ordem formal ou institucional, também há razões afetivas que, aliás, aparecem frequentemente expressas nas respostas:

- “Irmão” PM.1.4;
- “Porque a irmã mais velha frequenta o mesmo JI” PM. 1.5;
- “Porque a mãe trabalha na instituição” M. 1.9;
- “O pai frequentou a escola” PM.1.11;

- “Colégio das primas” M.1.14;
- “Colégio das primas e a mãe frequentou” M.1.24;
- “Familiares que frequentam a instituição” PM.4.6;
- “Irmão que frequentou o JI” M.4.7;
- “Presença de familiares” M.5.10;
- “Frequentado pela prima” M.6.2;
- “Instituição frequentada por dois irmãos” M. 8.3;
- “O pai frequentou” PM.11.2; “Foi o JI do pai” PM12.4;
- “O irmão frequentou; Influência de amigos” M.13.26;
- “Irmãos a frequentar a instituição” M.14.13;
- “A mãe já frequentou este JI” M.15.13;
- “O irmão frequentou e gostou” M.15.21.

Em suma, sobre o momento de escolher um Jardim de Infância para o(s) filho(s) podemos deduzir que os pais foram influenciados pelos seguintes fatores:

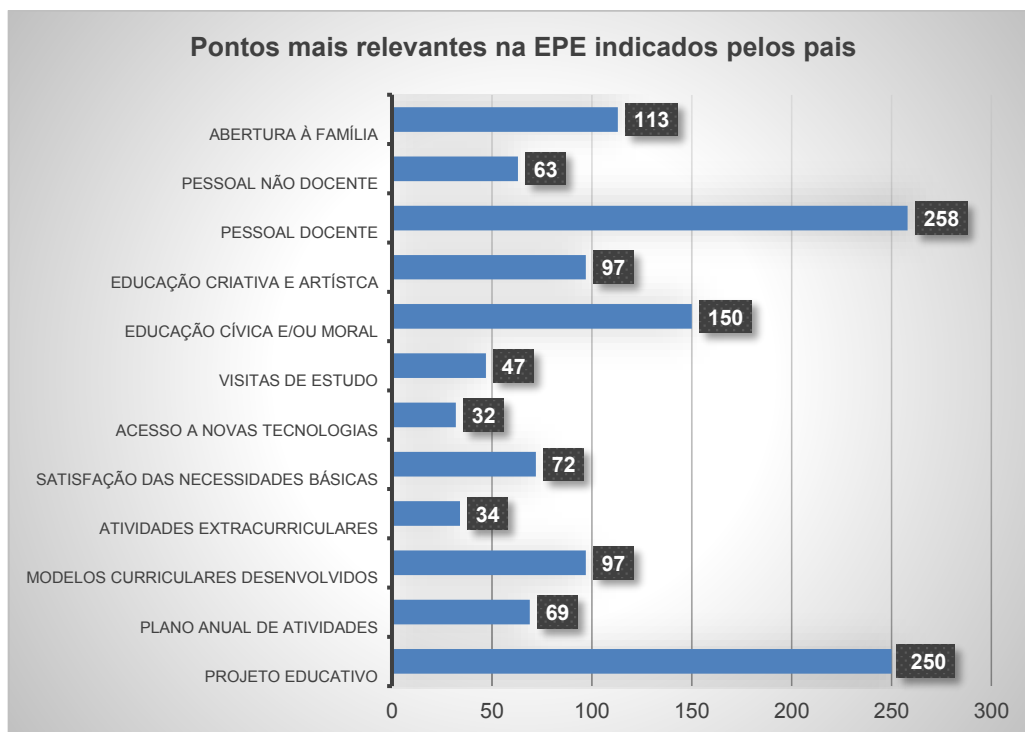
- i) As referências e opiniões positivas dos amigos e familiares acerca do Jardim de Infância;
- ii) A experiência pessoal de usufruto do Jardim de Infância por o frequentarem (por via dos filhos inscritos e do envolvimento parental respetivo) ou terem frequentado eles próprios (na infância, quando crianças), ou pela frequência atual ou passada dos filhos mais velhos ou de outros familiares e amigos;
- iii) As sondagens e *rankings* de opinião oficiais sobre a qualidade educativa da instituição e os resultados que obtém;
- iv) O conhecimento pessoal das pessoas que exercem funções laborais e educativas no Jardim de Infância ou eles próprios lá trabalharem.

6.2. – ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A “ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO” NO JARDIM DE INFÂNCIA

Como foi referido anteriormente, a *Organização do Ambiente Educativo do Jardim de Infância* demonstrou ser um aspeto primordial para a generalidade dos pais. Nesse sentido, passamos a confrontar os dados já aferidos sobre esta questão com o tratamento quantitativo dos dados apurados nas respostas à Questão 3.4, que é uma pergunta fechada que solicita que os pais transmitam os três aspetos que consideram como mais importantes na Educação Pré-Escolar dos filhos com base nas suas perceções e experiências. Ora, perante esta questão, os pais tiveram que atribuir valores de importância perante uma listagem pré-concebida cujas possibilidades são as abaixo descritas: Projeto Educativo; Plano Anual de Atividades; Modelos Curriculares Desenvolvidos; Atividades Extracurriculares; Satisfação das Necessidades Básicas; Acesso a Novas Tecnologias; Visitas de Estudo; Educação Cívica e/ou Moral; Educação Criativa e Artística; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Abertura à família.

Com base nas respostas dos pais sobre as alíneas que elegeram como principais na *Organização do Ambiente Educativo* no Jardim de Infância, construímos o Gráfico 12 – que nos permite hierarquizar o que efetivamente mais valorizam na Educação Pré-Escolar do(s) filho(s).

GRÁFICO 12: Elementos mais relevantes para os Pais sobre a “Organização do Ambiente Educativo”



De acordo com os dados do Gráfico 12, os elementos mais relevantes para os pais sobre a *Organização do Ambiente Educativo* estão centrados, de modo praticamente equivalente, em dois grandes pilares: o *Pessoal Docente* e o *Projeto Educativo*. Também com grande relevância para os pais, embora não tanto, está a *Educação Cívica e/ou Moral* seguida da *Abertura à Família* e, por fim, em igualdade de circunstâncias, surge a *Educação Criativa e Artística* e os *Modelos Curriculares Desenvolvidos*. Como algumas destas preferências dos pais já foram mencionadas nos excertos das respostas, nomeadamente a valorização do *Pessoal Docente*, do *Projeto Educativo* e os *Modelos Curriculares Desenvolvidos* na Educação Pré-Escolar das crianças, optámos por passar de imediato para a análise dos outros aspetos que se destacaram nas respostas dos pais, nomeadamente, o interesse pela ‘Educação Cívica e/ou Moral’ e pela ‘Abertura à Família’. Assim, de acordo com o Gráfico 12, é fácil perceber que a *Educação Cívica e/ou Moral* é uma matéria que os pais privilegiam na Educação de Infância do(s) filho(s), algo que confirma os dados respetivos às respostas da Questão 3.1, sobre o que esperam da Educação Pré-Escolar dos filhos onde se destaca a utilização repetida de vocábulos correlacionados, como “moral”, “valores”, “regras éticas”, “educação cívica”, “formação”,

“espiritual” e outros semelhantes que foram sistematicamente usados pelos pais em todos os tipos de instituições. Assim, vejamos o modo como os pais integram a temática da Educação Cívica e/ou Educação Moral, quando questionados sobre o que esperavam para a Educação Pré-Escolar dos filhos:

- “Formação cívica, emocional e moral (...) Afeto e atenção” PM.1.4;
- “Espero que receba uma boa educação, valores, respeito, regras e que crie muitas amizades” M.1.9;
- “Boa formação moral (...) Bom relacionamento no grupo” PM.1.10;
- “Tornar-se um cidadão com bons princípios, educado e com bons princípios morais” M.1.13;
- “Valores morais, partilha” M.1.14;
- “Educação Cívica e Moral” M.1.20; PM.1.60; PM.3.11; PM.4.11; M.8.13;
- “Crescer com valores” M.2.2;
- “Formação Moral” M.1.24;
- “Espero que sejam inculcadas regras éticas, morais e de comportamento” M.1.27;
- “Formação Cívica” M.1.39; PM.5.14; P.6.8;
- “Valores” M.1.40; M.1.44; PM.10.6;
- “Formação Cívica e Moral” M.1.41;
- “Enquadramento num bom ambiente cívico e moral (...) Regras” PM.1.42;
- “Aprendizagem, respeito e aceitação dos outros” M.1.48;
- “Educação Cívica e/ou Moral bem desenvolvida” M.1.50;
- “Que prepare para (...) o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento da capacidade (...) cívica” M.1.51;
- “Uma educação Pré-Escolar de qualidade, tendo por base o respeito pelo outro” M.1.52;
- “Aquisição de consciência social e humana” PM.1.62;
- “Mais formação humana; Mais abertura de espírito” PM.1.63;
- “Crescimento equilibrado do ponto de vista humano e das competências de relacionamento e comportamento: Aprender a partilhar, respeitar o outro” PM.1.67;
- “Formação para a cidadania” PM.2.6;
- “Transmissão de valores” M.2.8; M.9.12;
- “Que transmita valores” M.3.8;
- “Transmissão de valores (partilha, humildade, disciplina...)” M.3.10;
- “Regras de cidadania” M.4.10;
- “Crescimento como pessoa no aspeto intelectual, emocional e moral” M.4.13;
- “Preparação a nível de conhecimento, desenvolvimento moral, cívico e de comportamento” M.5.3;

- “Continuação da Educação cívica e social” M.5.4;
- “Que lhe transmita bons valores cívicos e morais” M.5.16;
- “Respeito pelo próximo (...) Solidariedade” M.5.17;
- “Espero promoção do desenvolvimento pessoal da criança. Inserção da criança na comunidade” M.8.1;
- “Valores Morais (Educação cívica e moral)” PM.8.10;
- “Bom relacionamento com as outras crianças e os professores no respeito pelo próximo” M.8.11;
- “Deveres Morais” PM.8.24;
- “Saber esperar pela vez. Saber separar matérias. Aprender a estar atento. Estar atento ao desperdício” PM.9.2;
- “Educação sujeito-sujeito, positiva, com disciplina” M.9.5;
- “Aprendizagem sobre o mundo e cidadania” M.10.5;
- “Respeito pelo próximo. Partilha de ideias” M.10.9;
- “Saber estar em grupo” M.10.12;
- “O melhor para o desenvolvimento da minha filha e para a formação como pessoa” M.11.5;
- “Respeitar os outros e conviver com regras” M.11.7;
- “Criar uma cidade integrada na sociedade e ajudar a educar uma criança feliz” M.11.9;
- “Que marque o caráter dela de modo a influenciá-la como mulher” M.12.18;
- “Aprender a partilhar. Ser educado” M.12.21;
- “Quero que cresça como ser humano, seja feliz e autónomo” P.13.2;
- “Disciplinar; Bom acompanhamento; Valores” PM.13.5
- “Formação cívica para formar uma personalidade com valores” M.13.17;
- “Aprender a partilhar” M.13.18;
- “Ajudar no desenvolvimento pessoal” PM.13.20;
- “Saber ajudar um amigo e estar em grupo respeitando as regras” PM.13.21;
- “Espero que desenvolva a capacidade de relação com os outros, a aceitação das diferenças e das dificuldades. Que identifique as coisas do mundo à sua volta” PM.13.30;
- “Aprender a socializar com base nos princípios de amizade, igualdade, interajuda. Aprender a aprender” PM.14.2;
- “Que adquira noções e princípios básicos de civismo e convivência em sociedade; valores de bondade, generosidade e amor ao próximo” M.14.4;
- “Boa educação cívica, atenciosa, competente e que sirva como uma forte base para o desenvolvimento da criança” M.14.8;

- “Espero que a minha filha aprenda a estar em sociedade e que ao mesmo tempo desenvolva o gosto pela aprendizagem” PM.14.11;
- “Desenvolvimento de competências sociais. Desenvolvimento de valores – respeito pelo outro, empatia, etc.” M.14.13;
- “Aprendizagem educacional e transmissão de valores e regras cívicas e morais” M.15.1;
- “Aprender regras para viver bem em sociedade” PM.15.2;
- “Humanismo” M.15.6;
- “Ser bom, ser espiritual e desenvolver competências” PM. 15.8;
- “Desenvolvimento pessoal, moral e criativo” M.15.13;
- “Integração social; Educação sobre valores; Desenvolvimento pessoal da criança” M.15.20
- “Educação; Orientação; Bons costumes” M.15.21;
- “Aquisição de valores éticos e morais. Capacidade de socializar” M.15.22.

Pelo exposto, constatamos que a repetição constante de determinadas palavras correlacionadas – como por exemplo, moral, ética, regras, deveres, valores, cidadania, civismo – revela que há atitudes e intenções morais nas preferências dos pais no que se refere à Educação Pré-Escolar dos filhos. Por sua vez, são significantes, também, alguns verbos aplicados nas respostas que permitem, eles próprios, descrever expectativas dos pais relativas ao contexto educativo do Jardim de Infância – como por exemplo, formar; criar, socializar, esperar, desenvolver, integrar, ser, aprender, partilhar, disciplinar, crescer, aceitar, transmitir, respeitar, relacionar, saber estar, criar, ajudar. Igualmente significativa é a utilização de determinados nomes ou adjetivos que frequentemente se utilizam para expressar aspetos de cariz moral ou cívico – como por exemplo, humano, autónomo, sujeito, cidadão, feliz, amor, amizade, grupo, outro, próximo, educado.

Assim, do cruzamento analítico-sintético sobre o exposto, decorre a conclusão de que quase todos os pais e mães, independentemente da religião, credo ou confissão, têm expectativas que revelam que pretendem que os seus filhos usufruam no Jardim de Infância de uma *Educação Cívica e/ou Moral* com qualidade, assente em valores humanos, sociais e cívicos estruturantes e orientadores do seu desenvolvimento pessoal.

Ainda relativamente ao contexto da Questão 3.1, destacamos os pais que optaram por inscrever os filhos em instituições católicas, como é o caso das seguintes instituições: JI Nº 1, JI Nº 4; JI Nº 12 e JI nº 15. Ora, tal opção torna implícita a aceitação e o reforço da importância que para esse tipo de progenitores tem a *Educação Cívica e Moral* do(s) filho(s), dado que optaram por os inscrever em instituições que se regem segundo orientação e valores religiosos e/ou católicos aos quais se aliam outros valores como os sociais, pessoais, de direitos humanos e de património histórico e cultural, expressos em respostas de vários tipos, entre as quais mencionamos as seguintes:

- “Formação moral e cristã” PM.1.5;
- “Instituição católica e privada” M.1.14;
- “Formação cívica, moral e religiosa” M.1.30;

- “Educação religiosa” M.1.33;
- “Valores cristãos” M.4.12;
- “Não necessariamente religiosa, mas que promova valores de respeito, de cidadania, de empenho, brio, trabalho, rigor, confiança” M.4.9;
- “Educação católica complementar à de casa” PM.15.12.

Ou seja, referindo-se à *Educação Moral e Cívica*, alguns pais fizeram sobressair vocábulos como “cristão”, “religiosa” ou “católica”, os quais são específicos do credo religioso que partilham. Outro exemplo é quando, na Questão 3.2, os pais cujos filhos estão inseridos em instituições católicas, se expressaram sobre o tipo de instituição educativa que consideraram desejável para o(s) filho(s), com respostas como as seguintes:

- “Colégio com formação católica” PM.1.5;
- “Na que está inscrito: Educação Religiosa num colégio que não é de elite e tem uma parte humana extraordinária” M.1.65;
- “Instituição que transmita valores humanistas e cristãos de amizade, que ajuda e ajude nas ligações entre as crianças” PM.1.67;
- “Na mesma instituição, de carácter religioso e ensino rigoroso” M.1.69
- “Uma que valorize os diferentes aspetos da criança e não apenas o intelectual, mas o afetivo e moral” M.4.13;
- “Numa instituição onde sejam transmitidos valores essenciais à sua formação moral e onde possam aprender, brincar e ser felizes” M.15.9;
- “Numa instituição cujos valores educativos se regem pela Igreja Católica e pelo respeito individual de cada criança” PM.15.11;
- “Colégio com vertente católica e muita segurança” PM.15.12.

Prosseguindo com a Questão 3.2, mas agora com as respostas dos pais cujos filhos não frequentem uma instituição religiosa e que não manifestaram especificamente ter um credo religioso e/ou católico, verificámos que alguns consideram claramente que também é importante para eles que o processo educativo dos filhos inclua a Educação Cívica e Moral como um modo de os preparar para o futuro, enquanto cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e solidários, quer na escola quer na sociedade em geral. Vejamos, pois, alguns exemplos do que manifestaram estes pais no âmbito desta questão aberta:

- “Uma instituição que consiga dar uma formação completa e adequada ao mundo em que vivemos” M.1.18;
- “Numa instituição estruturada com forte componente de intervenção social, multidisciplinar e com respeito pelo ser humano independentemente da sua condição” M.1.48;
- “Uma instituição educativa que proporcione uma boa instrução ao nível moral e educativo” PM.1.68;
- “Uma instituição que promova liberdade, solidariedade e responsabilidade” M.10.7;

- “Um colégio privado de orientação religiosa” M.14.4;
- “Qualquer instituição que tenha por base os padrões e valores morais (ex. educação, respeito, humildade, altruísmo, regras) PM.15.2.

Concluindo, em conformidade com os dados, a Educação Moral e Cívica emerge como uma preocupação sentida pela maioria dos pais que exteriorizaram apreço por este tipo de experiências educativas e pelo que estas permitem desenvolver: comunicar, debater, vivenciar outros contextos sociais e culturais, aceitar as diferenças e interiorizar regras de convivência social. De referir que, relativamente à totalidade dos pais, apenas encontramos uma resposta relativamente antagónica ao contexto geral sobre este assunto. Referimo-nos a uma mãe, a qual quando inquirida – Questão 3.3 – sobre um aspeto que gostasse de acrescentar ou alterar no processo de Educação Pré-Escolar, referiu o seguinte:

- “Retirar a Educação Moral, Religiosa e Católica em prol do respeito por todas as religiões.” M.13.22.

Esta resposta dada por uma mãe (inserida no contexto dum JI IPSS, de 38 anos, portuguesa, licenciada, divorciada e com dois filhos) foi um exemplo impar no coletivo das respostas aos questionários, mas que, muito embora pareça diferir muito no contexto geral das respostas, acaba por estar na mesma em concordância com a opinião da generalidade dos pais, porque no fundo esta mãe, independentemente de ser ou não atea, revela ter sentido cívico, de respeito pela liberdade do outro e pela heterogeneidade social e cultural, num clima de aceitação dos diferentes cultos e religiões.

Efetivamente, mesmo nos pais cujos filhos frequentem instituições com orientação religiosa, não há registo de qualquer resposta que demonstre radicalidade sobre a Educação Moral e Cívica. Nesse sentido, entendemos transcrever deste grupo de pais e mães, as respostas integrais de três mães inseridas no contexto das instituições católicas, cujas respostas a uma pergunta aberta aprofundam detalhadamente que têm expectativas de que a Educação Pré-Escolar do(s) filho(s) aborde as temáticas cívicas e morais:

“Pretendo que seja capaz de responder aos interesses e necessidades das crianças; que promova o desenvolvimento pessoal e social das crianças numa perspetiva da educação para a cidadania, para os valores e para a multiculturalidade; que desenvolva atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência; que contribua para a educação como cidadãos tolerantes, autónomos e civicamente responsáveis.” M.12.16 (mãe com 31 anos, portuguesa, licenciada, casada e com uma filha com quatro anos).

“Aprendizagem de regras e boas maneiras perante a nossa sociedade. Aprender a partilhar e a brincar com todas as crianças, independentemente da religião ou raça. Entreajuda.” M.12.19 (mãe com 39 anos, portuguesa, com o 12º ano de escolaridade, casada e com dois filhos, sendo que a inserida neste estudo é uma menina de quatro anos).

“Facilitação da integração da criança no meio envolvente. Promoção da relação interpessoal e do contacto com a aprendizagem. Reforço do estímulo e vontade de conhecer, reconhecer e praticar valores sociais em geral.” M.15.3 (mãe com 43 anos, portuguesa, licenciada, casada e com um filho com seis anos).

Relativamente aos três exemplos acima apresentados, podemos concluir que estamos perante mães que, apesar de assumidamente católicas, fazem nos seus pareceres a clara separação entre as questões católicas e religiosas (que não são sequer focadas) e as questões éticas, morais e cívicas, pois evidenciam a inequívoca preocupação pelas questões relativas à moralidade, sociabilidade e civismo dos filhos. Deparamo-nos, assim, perante respostas a uma pergunta aberta em que as mães não pouparam palavras para expressar o que pensam efetivamente sobre a Educação Pré-Escolar dos filhos, o que em si mesmo revela que é para elas um assunto importante e sobre o qual têm elevadas expectativas educativas, caso contrário teriam sido mais sintéticas nos seus contributos. Repare-se que estas respostas transcritas focaram temáticas educativas até agora não referidas de modo expreso pelos pais, tais como: multiculturalidade; respeito pela religião e raça; tolerância; autoestima; relacionamento interpessoal; entreajuda.

Ainda em conformidade com os dados do Gráfico 12, há outro aspeto mais evidenciado nas expectativas educativas relativas ao Jardim de Infância que é o referente à alínea da *Abertura à Família*. Isto é, pelos dados verificamos que os pais revelam grande interesse em melhorar os níveis de abertura, proximidade e comunicação entre a família e o Jardim de Infância e este aspeto está patente em inúmeras respostas como, por exemplo, quando indagados através da Questão 3.2, na qual lhes foi solicitado que se pronunciassem sobre o tipo de instituição educativa que consideram desejável para os filhos, ao que responderam que gostariam de encontrar uma instituição nos seguintes moldes:

- “Instituição aberta à família onde possa satisfazer algumas necessidades e interesses dos pais” M.1.52;
- “Numa aberta à família” M.3.1;
- “Instituição realmente pequena, com ambiente favorável ao seu desenvolvimento e com estreita ligação à família” M.3.2;
- “Mais atividades em família” M.4.12;
- “São os educadores, os auxiliares e os próprios pais que têm de contribuir para uma escola pública de qualidade” M.7.10
- “Mais aberta aos pais” PM.9.9;
- “Uma instituição que prolongue e acrescente algo à educação dada pelos pais e família.” M.9.12;
- “Gosto bastante da instituição que frequenta, nada alterava, apenas a forma para mais interagir com os pais” M.11.9.

Assim, dos excertos acima transcritos sobressaem alguns vocábulos como sejam, “ligação”, “escola aberta” e “interagir com”, que parecem reforçar a riqueza que os pais atribuem à relação Escola/Família e à possibilidade do envolvimento parental na rotina do Jardim de Infância. Aliás, aspetos semelhantes a estes também estão patentes nas inúmeras respostas dos pais à Questão 3.3, a qual lhes pedia sugestões e/ou alterações para a atual Educação Pré-Escolar dos filhos:

- “Promover a informação aos pais das atividades que são desenvolvidas a cada semana, de preferência previamente e por *e-mail*” M.1.6;
- “Mais reuniões de pais (2 por trimestre e não uma)” M.1.8;
- “Colocar a possibilidade de os pais participarem em alguma atividade que queiram proporcionar a todos os meninos da sala. Fazer reuniões/atividades/festas mais restritas (só ao pré-escolar) para fomentar o conhecimento entre os pais” PM.1.21;
- “Reunião individual com os pais” M.1.22;
- “Mais atividades que envolvam os pais” M.1.24;
- “Atividade que permitisse participação dos pais (individualmente) na sala de aula, no sentido de partilhar conhecimentos e facilitar laços entre todos” M.1.48;
- “Os horários dos filhos deviam ser flexíveis por forma a permitir que estivessem uma parte do dia com os filhos no Pré-Escolar” M.1.51;
- “Abertura da escola aos pais” M.3.1;
- “Eventualmente os pais poderem assistir (de tempos a tempos e aos poucos de cada vez) a uma parte da aula” M.4.9;
- “Avaliação mensal de cada criança, com destaque dos aspetos positivos, informação, apetências, momentos plenos, frustrações, etc.” M.4.12;
- “Acesso dos pais à sala do educando” M.6.7;
- “Uma maior abertura dos pais dos alunos” M.8.6;
- “Maior participação dos pais nas atividades” M.8.7;
- “Maior interação com os pais” PM.8.9;
- “Melhor comunicação entre a escola e os encarregados de educação” M.8.17;
- “Maior abertura à participação da família na recolha de verbas para melhorar o ensino e a instituição” M.8.19;
- “JI mais flexível e adaptado às férias dos pais trabalhadores” M.8.21;
- “Gostaria de ter mais facilidade em entrar nos projetos do dia-a-dia através de ‘notas’ ou de forma a saber o que faz, como reage e interage” M.11.9;
- “Acrescentaria a promoção de atividades de modo a permitir uma participação mais ativa dos pais na educação dos seus filhos” M.12.16;
- “Reuniões mais direcionadas para o trabalho na sala” PM.12.20;
- “Alterar o dia e ou a hora das Reuniões de Pais pois é complicado faltar ao emprego.” M.12.21;
- “Maior diálogo entre as educadoras e os pais, gostaria de conhecer em detalhe o desenvolvimento do meu filho face aos temas abordados na sala” PM.14.7;
- “O JI podia aderir ao *Weduc*⁷⁷, uma rede de educação entre pais e educadores, de forma a que houvesse comunicação constante e em tempo real, para os pais estarem a par do plano educativo, visitas, etc.” PM.14.11;

⁷⁷ *Weduc* é uma plataforma *online* de acompanhamento e relacionamento para a Educação que liga pais, professores e escolas.

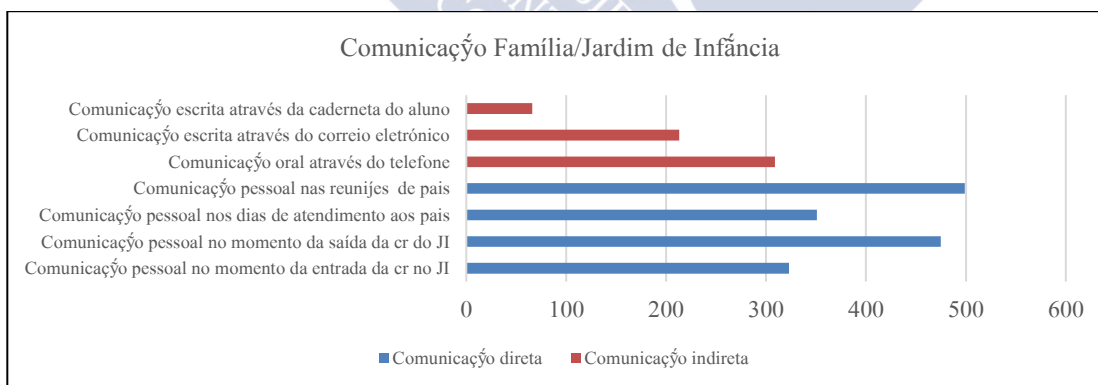
- “Introdução de um caderno onde a comunicação com a educadora seja facilitada.” M.15.18

Como se pode verificar, há muitos pais que revelam interesse por ter maior acesso à instituição educativa que os filhos frequentam e vice-versa, e que haja maior abertura desta aos pais e à família. Por exemplo, é várias vezes sugerida a possibilidade de participação em atividades escolares e de interação com as Educadoras de Infância e o restante pessoal do Jardim de Infância, o que notoriamente revela a vontade dos pais de melhorarem os níveis de comunicação direta e interpessoal com a instituição. Por sua vez, a comunicação indireta é igualmente integrada nas suas respostas pelo leque das sugestões que fazem, por exemplo quando mencionam ser importante para complementar a comunicação, a utilização da caderneta escolar, da internet ou dos registos escritos com as avaliações periódicas das crianças.

Assim, e de modo geral, podemos concluir que no que diz respeito à relação Jardim de Infância/Família, os pais demonstram interesse e têm expectativas quanto ao seguinte: i) participar mais vezes nas atividades pré-escolares, nos projetos e nas festas da instituição educativa dos seus filhos; ii) a possibilidade de assistir a atividades no contexto do Jardim de Infância e de melhorar o acesso à sala das atividades do(s) filho(s); iii) promover mais interação com o Jardim de Infância; iv) partilhar conhecimentos e experiências com as crianças e adultos da instituição; v) possibilidade de participar em mais reuniões de pais; vi) possibilidade de participar na resolução de problemas da instituição, mesmo as de teor financeiro; vii) possibilidade de dialogar mais com as Educadoras de Infância; viii) melhorar os níveis de comunicação direta e indireta com o Jardim de Infância.

Para aprofundar mais esta problemática do envolvimento parental destacamos a Questão 1.5, a qual aborda o modo como se processa a comunicação entre a Família e o Jardim de Infância e vice-versa, cujos dados podemos observar no gráfico seguinte:

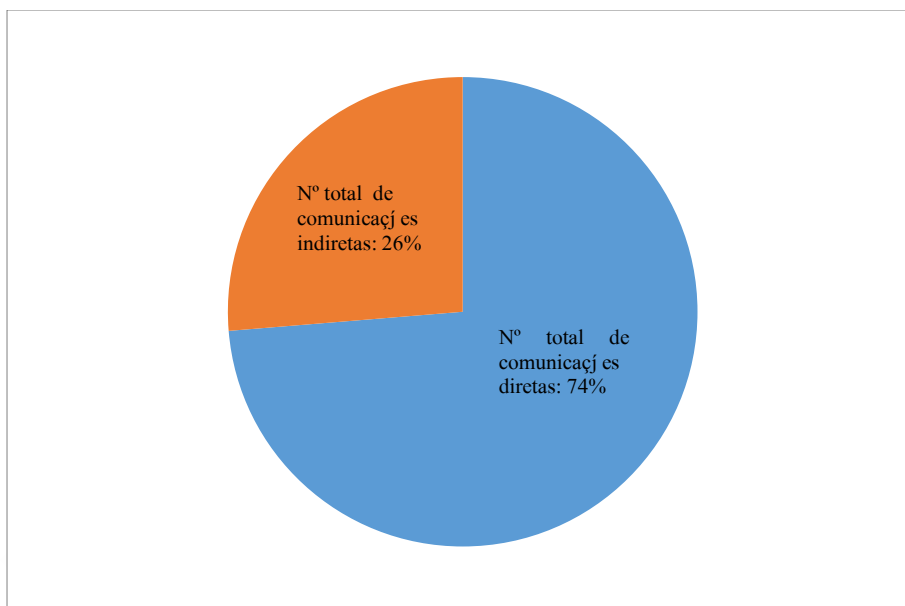
GRÁFICO 13: Modo como se processa a Comunicação Família/Jardim de Infância



Como se pode verificar no Gráfico 13, os pais têm preferência pela comunicação interpessoal direta com a instituição (ou mesmo fazendo o uso do telefone), mas pelo contrário, raramente valorizaram a opção das comunicações por escrito. Inferimos, então, que os pais privilegiam comunicar com os docentes e restante equipa educativa de modo pessoal e direto, por exemplo nos dias específicos de reuniões de pais ou de atendimento à família, mas, sobretudo, no dia-a-dia, de modo ocasional e não programado ou formal, aquando do momento em que levam e vão buscar a criança ao Jardim de Infância.

Em suma, as comunicações diretas revelam ser assumidamente mais valorizadas na maioria das respostas dos pais, tal como se pode observar no Gráfico 14.

GRÁFICO 14: Comunicações diretas e indiretas entre a Família e o Jardim de Infância, e vive versa



Perante esta diferença de dados, não restam dúvidas que o tipo de comunicação privilegiada pelos pais para se informarem e interagirem com a instituição e que consideraram a mais adequada e profícua é a comunicação direta e interpessoal. Relativamente às comunicações indiretas entre a família e o Jardim de Infância, destaca-se, sobretudo, a valorização do recurso ao telefone, contrariamente ao quase inexistente apelo à caderneta escolar ou mesmo às mensagens via internet, tendo em conta que estas raramente foram focadas pelos pais como alternativas com interesse, quer nas perguntas fechadas quer nas abertas.

6.3. – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO POR CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Apoiados no material recolhido, optámos agora por elaborar o primeiro patamar de um processo de construção interpretativa, através da organização/separação temática dos dados obtidos em Dimensões, das quais fazem parte Categorias e Subcategorias, respetivamente. Ou seja, passámos à fase da estruturação do conjunto dos dados recolhidos de modo a permitir a análise e a interpretação dos mesmos.

De acordo com o objeto do estudo implícito no título desta investigação e tal como foi referido no capítulo anterior, o sistema de categorização do presente estudo foi orientado de acordo com as seguintes perspectivas:

- As expectativas dos pais sobre o Jardim de Infância, enquanto instituição educativa que histórica, cultural e socialmente tem a função de prestar um serviço destinado às crianças/filhos e, consequentemente, aos adultos/ pais/ encarregados de educação.

- As expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar que ocorre no Jardim de Infância durante o tempo em que decorreu o questionário/levantamento dos dados, interferindo na efetiva qualidade de vida diária dos filhos que o frequentam e dos próprios pais que os inscreveram.
- As expectativas dos pais relativamente ao modo como, no futuro, o processo educativo dos filhos no Jardim de Infância exercerá influência no seu sucesso escolar e na sua qualidade de vida.

Neste sentido, após as leituras preliminares e a organização dos dados recolhidos, procurámos sistematizar a informação sobre a temática central desta investigação através da definição das seguintes quatro dimensões:

- i) Jardim de Infância;
- ii) Educação Pré-Escolar;
- iii) Práticas de Envolvimento Parental;
- iv) Iniciativas Educativas com a Comunidade.

Partindo do pressuposto que este é um estudo qualitativo, é de realçar que não procedemos à quantificação das características do conteúdo para chegar ao cálculo das frequências com que foram referidos os enunciados, mas antes, apoiamo-nos na sua significação – nas respostas e nos testemunhos dos pais, enquanto atores sociais com saberes, conceitos e expectativas acerca da Educação Pré-Escolar e do contexto educativo do Jardim de Infância que os filhos frequentam.

Neste sentido, no processo de categorização os dados surgem organizados em categorias e subcategorias relacionadas com dimensões encontradas à luz do objeto de estudo e do discurso teórico-conceitual por se consideraram ser as mais representativas.

Ao longo deste processo, fizemos o cruzamento da categorização com as respostas dos pais aos questionários, pelo que os excertos destas respostas vão aparecendo descritos progressivamente, sem se destacar o número de vezes que determinada informação/frase/palavra se repete, mas antes pondo evidenciando as ideias-chave mais pronunciadas e que revelam aquilo que os pais mais valorizaram nas dimensões na Educação Pré-Escolar dos seus filhos.

Neste contexto, todas as palavras ou frases colocadas em evidência – com o uso de aspas – são formas simples de reduzir, organizar e transmitir a informação, para permitir:

- i) A leitura mais compreensível dos dados;
- ii) A apresentação das ideias-chave sobre as expectativas educativas dos pais;
- iii) O cruzamento das ideias-chave dos pais com as variáveis encontradas.

Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

Passamos, de seguida, à apresentação do processo de categorização dos dados – Quadro 22 e Quadro 23 – organizados pelas dimensões, categorias e subcategorias encontradas no processo de Análise e Interpretação dos resultados

QUADRO 22: Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise de Descrição da Atividade no Jardim de Infância

Dimensões	Categorias	Subcategorias
i) - Jardim de Infância	i.1) - Fatores Jurídico-Administrativos e Contextuais da estrutura e da organização da Instituição	i.1.1) -Tipo de instituição. i.1.2) -Alimentação; Saúde; Higiene; Segurança; Serviços. i.1.3) - Custos; Apoios Estatais. i.1.4) - Organização dos grupos de crianças; Número de crianças por turma/educador(a). i.1.5) - Horários; Prolongamento de horário; Interrupções letivas; Pausas e Períodos de Férias. i.1.6) - Localização geográfica. i.1.7) - Qualidade de Ensino; Historial; Referências; Imagem; Avaliação externa. i.1.8) - Possibilidade de continuidade de ciclos de escolaridade. i.1.9) - Apoio Educativo; Ensino Especial.
	i.2) - Recursos Humanos; Equipa Educativa	i.2.1) - Educadores de Infância; Pessoal Docente. i.2.2) - Equipa Técnica e Profissional do Jardim de Infância; Auxiliares de Ação Educativa.
	i.3) - Recursos Físicos; Espaço; Instalações; Equipamento; e Material	i.3.1) - Condições gerais das instalações; Espaço interior; Áreas e dimensões; Estado de conservação. i.3.2) - Equipamento e Material. i.3.3) - Espaço exterior; Recreio; Espaços verdes.
	i.4) - Atividades Extracurriculares	i.4.1) - Tipo e diversidade da oferta de Atividades Extracurriculares (Desportivas, Culturais e Artísticas; Coletivas ou Individuais); Custos, Horários e Local de funcionamento.
	i.5) - Ambiente Educativo	i.5.1) - Familiaridade; Tranquilidade; Confiança; Bem-Estar. i.5.2) - Contexto Educativo. i.5.3) - Estimulação. i.5.4) - Socialização. i.5.5) - Afetividade; Liberdade; Educação em consonância com os interesses, as aptidões e o ritmo da criança.

QUADRO 23: Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise de Descrição sobre a Educação Pré-Escolar, as Práticas de Envolvimento Parental e as Iniciativas Educativas com a Comunidade

Dimensões	Categorias	Subcategorias
ii) - Educação Pré-Escolar	ii.1) - Tipo de Atividades: Atividades Orientadas e Atividades Livres	ii.1.1) - Cognitivas e Psicomotoras. ii.1.2) - Aprendizagem de Língua(s) Estrangeira(s). ii.1.3) - Sociais. ii.1.4) - Cívicas; Morais; Éticas. ii.1.5) - Ambientais. ii.1.6) - Expressivas, Artísticas e Culturais.
	ii.2) - Papel do(a) Educador(a) de Infância	ii.2.1) - Interação com as crianças: Acompanhamento individual e afetivo; Estimulação; Postura; Autoestima. ii.2.2) - Interação com as famílias. ii.2.3) - Práticas Pedagógicas: Desempenho profissional e técnico; Pedagogia; Práticas; Transmissão de conteúdos; Integração do Projeto Educativo e dos Modelos Curriculares; Utilização de recursos.
iii) - Práticas de Envolvimento Parental	iii.1) - Relação Jardim de Infância/Família	iii.1.1) - Comunicação com a família: Reuniões de Pais; Atendimento à família; Relatórios; Informações por escrito; Avaliações individuais das crianças. iii.1.2) - Envolvimento Parental: Abertura à família; Participação dos pais e familiares no Projeto Educativo, na dinamização de atividades, na gestão e na resolução de problemas, nas Festas Escolares e outras iniciativas. iii.1.3) - Sintonia da educação formal com a educação familiar; Harmonia entre a Educação Pré-Escolar e os interesses e as expectativas dos pais.
iv) - Iniciativas Educativas com a Comunidade	iv.1) - Relação Jardim de Infância/Comunidade Educativa	iv.1.1) - Abertura, relação e adaptação ao meio; Saídas e Visitas de Estudo. iv.1.2) - Trabalho cívico com a Comunidade; Participação em eventos e dinâmicas sociais.

Recorrendo às dimensões de análise num plano intermédio da construção interpretativa temos, então, duas dimensões – o Jardim de Infância e a Educação Pré-Escolar – com as respetivas categorias e subcategorias sobre as quais nos vamos debruçar seguidamente.

6.3.1. – O Jardim de Infância

Como referido anteriormente, historicamente as escolas e instituições educativas emergiram em momentos cruciais como a Revolução Industrial ou o Pós Primeira Guerra Mundial para dar suporte às famílias perante as novas necessidades e as mudanças de organização geográfica, económica e social. Foi assim que, aos poucos, a Educação de Infância evoluiu e a ideia de complementaridade recíproca entre a escola e a família passou a ser um dado adquirido e uma prática comum até aos nossos dias, apesar de sujeita a constantes reajustamentos inerentes às novas necessidades familiares e sociais. Neste sentido, refletir sobre o significado do Jardim de Infância e tudo o que esta instituição implica na ótica dos pais de hoje, é o exercício a que seguidamente nos propomos. Assim, começaremos por transmitir algumas respostas dos pais, optando por transcrever, desde logo, duas das respostas relativas a uma pergunta aberta – a Questão 3.1 – que pedia que os pais definissem o que esperam da Educação Pré-escolar que o(a) filho(a) recebe no Jardim de Infância que frequenta em apenas três palavras ou frases curtas. Ora, perante tal questão, vamos expor os exemplos de duas mães que selecionámos pelo teor das suas respostas e o modo exato como expõem as suas ideias, muito embora sejam tipos de respostas bem diferentes no modo como foram redigidas, pois uma é sintética e a outra pormenorizada (na verdade extravasou completamente as quatro linhas pré-definidas no questionário para responder). Vejamos, então, os contributos destas duas mães:

“Espero que a Educação Pré-Escolar estimule: 1. Criatividade; 2. Gosto por aprender; 3. Competências Sociais (partilha, solidariedade com o outro). M. 8.15;

“Pretendo que a Educação Pré-Escolar seja capaz de responder aos interesses e necessidades das crianças; que promova o desenvolvimento pessoal e social das crianças numa perspetiva da educação para a cidadania, para os valores e para a multiculturalidade; e que desenvolva atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a educação como cidadãos tolerantes, autónomos e civicamente responsáveis.” M. 12.16.

Com efeito, como se pode verificar nas transcrições acima, apesar das respostas das mães serem bastante diferentes, apresentam semelhanças no que se refere ao conteúdo, isto é, às expectativas sobre a Educação Pré-Escolar. Para ambas o Jardim de Infância representa um espaço de estímulo para o desenvolvimento global, pessoal e social da criança. Ora, este aspeto é algo que foi manifestado na maioria das respostas dos pais, evidenciando claramente que a instituição educativa tem um significado importante para os pais e que dela esperam um precioso contributo para o desenvolvimento global e social dos filhos. Na verdade e de acordo com o enquadramento teórico, hoje em dia é quase impossível haver crianças que não frequentem um Jardim de Infância, sobretudo nos meios urbanos, pois esta instituição passou a ser estruturante na infância. Nesse sentido, passamos a analisar em detalhe os diferentes aspetos que este tipo de instituição educativa implica, iniciando com as Questões Jurídico-administrativas e Contextuais da Instituição, para depois seguir para as suas outras facetas, tais como os Recursos Físicos, o Espaço, as Instalações, o Equipamento, o Material, as Atividades Extracurriculares e o Ambiente Educativo.

6.3.1.1. – Categoria: Fatores Jurídico-Administrativos e contextuais da instituição

Começamos pela primeira categoria da primeira dimensão encontrada neste estudo, isto é, pelas *Fatores Jurídico-Administrativos e Contextuais da Instituição*, a qual remete para o tipo de instituição no que se refere à logística, à organização, à oferta de serviços, ao apoio educativo, ao contexto geográfico e ao contexto histórico e social. Desde logo, esta categoria permitiu-nos compreender a forma como os pais percecionaram o Jardim de Infância no momento em que o selecionaram para os filhos, sob o ponto de vista institucional e administrativo e, ainda, sobre o modo como diferenciam ou privilegiam a instituição que escolheram comparativamente a outras opções institucionais (por exemplo, alguns pais consideram mais adequada determinada instituição por ser ou bilingue, ou privada, ou de pequena dimensão e, portanto, mais acolhedora).

Independentemente das conceções pessoais dos pais e/ou das influências que receberam de outros (familiares, amigos) ou do meio (avaliações e aspetos externos) para elegerem um determinado Jardim de Infância para os filhos frequentarem (por exemplo, quando os pais referem a importância dos dados do *ranking* nacional sobre o aproveitamento escolar dos alunos de instituições específicas e os analisaram comparativamente para poderem fazerem escolhas que consideraram ser as acertadas para os filhos e de acordo com os seus interesses e condições pessoais), as suas percepções variam de acordo com os aspetos que distinguem nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Por exemplo, verificámos que os pais optaram por determinado Jardim de Infância em função da sua organização, da oferta de serviços, dos custos e de muitos outros aspetos institucionais relativos à Categoria *Fatores Jurídico-Administrativos e Contextuais da Instituição*, a qual passamos a analisar:

i.1.1. – Subcategoria: Tipo de instituição

-
- “Instituição de Ensino Público”; “Instituição Privada”; “Instituição IPSS”; “Colégio”.
 - “Instituição de Orientação Católica”; “Instituição Católica”; “Com Educação Moral”.
 - “Bilingue”; “Língua inglesa”; “Língua estrangeira”; “Colégio Espanhol”; “Escola Francesa”.
 - “Escola Artística”; “Expressões Artísticas e Criativas”; “Aberta às Artes Plásticas”; “Atividades”; “Atividades lúdicas”.
 - “Instituição pequena e com ambiente familiar”; “Dimensão média e multifuncional”;
 - “Não se misturar o JI com outros Ciclos do E.B.”.
 - “Com forte componente de atividade social”; “Aberta à comunidade”; “Sem ser elitista”; “Socialmente heterogénea”.
-

Com base nos dados, parece-nos que, no que se refere ao tipo de instituição, as respostas dos pais revelaram que os principais fatores que influenciaram as suas escolhas foram os seguintes:

- i) Tipo de ensino de língua(s) estrangeira(s) (bilingue, inglês, francês, espanhol, mandarim);
- ii) Tipo de sociabilidade que a instituição proporciona (heterogênea, aberta à comunidade, elitista ou não);
- iii) Tipo de Educação Moral (orientação moral, católica ou outra);
- iv) Tipo de Educação Artística (atividades artísticas, plásticas e outras);
- v) Dimensão e organização do espaço em função da área e do número de utentes (escola pequena, média, ambiente acolhedor);
- vi) Tipo de enquadramento legal (Instituição Privada, Instituição Pública, Instituição IPSS);
- vii) Tipo de valências que possui (permitindo transitar para outros ciclos de escolaridade numa continuidade da Educação Pré-Escolar).

Relativamente aos fatores contextuais da instituição e no que se refere aos aspetos relacionados com a satisfação das necessidades básicas e o bem-estar físico dos filhos, os dados revelam que os pais estão atentos e têm expectativas acerca de várias vertentes, designadamente no que diz respeito à saúde, à alimentação e à segurança, tal como podemos verificar nos seguintes excertos:

i.1.2. – Subcategoria: Alimentação; Saúde; Higiene; Segurança; Serviços

-
- “Boa Alimentação”; “Melhorar as refeições”; “Melhorar a qualidade nutricional nas refeições”.
 - “Limpeza”; “Higiene”; “Higiene oral”.
 - “Uso de uma bata”; “Uniforme”; “Uso de bata em vez de uniforme”.
 - “Possibilidade de dormir a sesta”.
 - “Segurança”; “Usar o Seguro na assistência médica”; “Vigilância das crianças nas entradas e saídas”; “Mais segurança nos espaços de recreio”; “Acompanhamento”.
 - “Serviço de transportes”; “Transporte para levar a casa”.
-

Ainda que se tenha verificado que as questões ligadas à satisfação das necessidades básicas não tenham sido tão valorizadas pelos pais como outras questões (como, por exemplo, as educativas, ou as relativas ao desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança), há respostas dos pais que revelam o seu interesse sobre determinados aspetos, sobretudo no que se refere à alimentação, segurança e higiene, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- “Gostaria que houvesse um maior acompanhamento por parte das vigilantes nos períodos de brincadeira no recreio “PM. 1.19;
- “Incluir a higiene oral e lavar sempre os dentes após o almoço” PM. 1.21;
- “O Jardim de Infância deve oferecer Segurança e Satisfação das Necessidades Básicas” M. 1.35;
- “Gostaria de acrescentar o reforço da vigilância durante o recreio. O bem-estar e a segurança da criança são muito importantes” PM. 1.68;
- “O horário do almoço é muito cedo e o almoço devia ser mais “saboroso”. PM. 8.30;
- “A alimentação fornecida pela escola não parece ter qualidade nutricional adequada (douradinhos, etc.)”; M. 9.6;
- “A instituição devia apostar na higiene após as brincadeiras de recreio.” M. 15.20.

A preocupação dos pais com as despesas que a educação do(s) filho(s) acarreta, designadamente com os gastos respetivos à frequência no Jardim de Infância, estão bem explícitas nas várias respostas dos pais, tais como:

i.1.3. – Subcategoria: Custos; Apoios Estatais

"Mais apoios do Estado"; "Mais apoios estatais e da Junta de Freguesia"; "Financiamento acessível"; "Preço acessível"; "Com qualidade sem o constrangimento económico"; "Prolongamento do horário sem custos adicionais"; "Custo dos almoços exagerado e desajustado"; "As crianças deveriam frequentar o mesmo modelo independentemente do nível económico".

A distribuição e o número de crianças por Sala de Atividades/Grupo de Idades/Educador(a) de Infância é algo que também é frequentemente abordado pelos pais. Vários dados indicam que os pais relacionam a qualidade da Educação Pré-Escolar da instituição em função da dimensão do grupo de crianças por Sala de Atividades e Educador(a) de Infância, sendo que as suas respostas denotam que as suas expectativas se elevam quanto menor for o número de crianças por sala/docente, como se pode verificar através dos seguintes excertos:

i.1.4. – Subcategoria: Organização dos grupos de crianças; Número de crianças por turma/educador(a)

“Menos crianças por Educadora”; “Alto rácio professor/aluno”; “Com turmas máximas de 18 crianças”; “Turmas mais pequenas, máximo de 15 crianças”; “Reduzir número de alunos por turma”; “Reduzir número de crianças por sala”; “A Educação Pré-Escolar devia integrar crianças com menos idades, inferiores a três anos”; “Uma sala por idade”.

Também os horários de funcionamento da instituição, focados em variadíssimas questões, revelam que muitos pais entendem o Jardim de Infância como um suporte onde podem deixar os filhos ocupados durante o dia, num horário alargado de tempo repleto de atividades curriculares e/ou extracurriculares, sendo que muito raramente focam os interesses da criança ou mesmo a possibilidade de esta poder ter mais tempo livre para simplesmente brincar ou mais tempo de interrupções letivas para lhe possibilitar viver outras experiências ou noutros contextos (por exemplo, passar uns dias na aldeia). Com efeito, constatámos que numerosas das respostas que abordam os horários escolares, é na vertente destes poderem ser mais preenchidos através do prolongamento do horário ou da diminuição de pausas durante o ano letivo que correspondem ao encerramento da instituição, tal como se pode verificar nos seguintes exemplos:

i.1.5. – Subcategoria: Horários; Prolongamento de horário; Interrupções letivas; Pausas e Períodos de férias

“Aumentar o horário escolar”; “Alargamento do horário”; “Compatibilidade das interrupções escolares com os horários de trabalho dos pais”; “Atividades durante as interrupções letivas e períodos de férias escolares”; “Atividades Extracurriculares”; “Horários alargados”; “Ter menos pausas durante o ano letivo”; “Intervalo a meio da manhã”; “Melhorar os tempos de Prolongamento de horário com atividades”; “Não fechar em Agosto”; “Não fechasse no verão”; “Atividades para os tempos livres durante o verão”; “Alterar os horários das reuniões de pais”; “Mais pontualidade”; “Menos rigor de horários na entrada das crianças no JI”; “Mais tempo para brincar”; “A possibilidade da criança estar menos tempo no JI e mais tempo com os pais”.

Efetivamente, sobre a questão do tempo de permanência da criança na instituição, parecem-nos que é de notar que as expectativas dos pais revelam determinados elementos, tais como:

- i) Criação de plataformas no horário diário (máximas e mínimas de tempo) de frequência da criança na instituição;
- ii) Adequação e compatibilidade das pausas, férias e interrupções letivas com os horários dos progenitores, nomeadamente com as suas atividades laborais;
- iii) Ampliação do número de horas de modo a que criança possa frequentar o Jardim de Infância diariamente durante mais tempo.
- iv) Possibilidade de a instituição não fechar em determinadas épocas (por exemplo, durante o mês de Agosto);
- v) Capacidade de adequação dos horários das Reuniões de Pais para que possam ser compatíveis com os horários da atividade profissional dos progenitores e não os impossibilitem de participar;

- vi) Mais tempo livre no dia-a-dia da rotina do Jardim de Infância para a criança brincar em atividades livres.

Outro aspeto sobejamente referido pelos pais como fundamental para a escolha de uma instituição para o(a) filho(a) é a localização. Sobre tal, há imensos pais que expressam o interesse pela proximidade do Jardim de Infância em relação à casa, ao trabalho dos pais e à escola dos irmãos, em respostas deste tipo:

i.1.6. – Subcategoria: Localização geográfica

"Proximidade geográfica"; "Proximidade do trabalho"; "Proximidade de casa"; "Próxima da residência"; "Próxima de casa"; "Perto de casa"; "Localização".

Algo que os pais também repetem frequentemente como necessário é que o Jardim de Infância tenha uma boa qualidade de ensino e uma boa imagem institucional, quer sobre o ponto de vista da competência educativa, quer da experiência e da sua reputação – reconhecida socialmente, seja pelos *rankings*, ou órgãos competentes de avaliação estatal – como podemos ver nos excertos das seguintes respostas:

Subcategoria i.1.7. – Qualidade de Ensino; Historial; Referências; Imagem; Avaliação externa

"Instituição reconhecida pelo seu ensino"; "Instituição com experiência consolidada na área educativa"; "Com qualidade educativa"; "Com experiência"; "Com boa gestão e boa organização"; "Que ofereça segurança por ter provas dadas"; "Com excelente educação"; "Bem classificada no *ranking* nacional"; "Com reconhecimento"; "Com prestígio"; "Que tenha bons índices no aproveitamento escolar"; "Bom ensino".

Neste contexto, parece-nos possível concluir que existe uma relação direta entre a qualidade do ensino e a credibilidade que a instituição transmite aos pais, por estar de acordo com as expectativas que eles têm sobre o desenvolvimento presente e o desempenho futuro dos filhos na escola, ao qual se relacionam, inevitavelmente, as influências da comunidade e as características da sociedade de consumo altamente competitiva em que vivemos. Tal influência da competição de mercado e da competitividade escolar, é notória quando, por exemplo, os pais fazem alusão à "experiência consolidada" da instituição educativa ou aos "*rankings* sobre a educação" como um fator condicionante na escolha do Jardim de Infância para os filhos, denotando que há uma evidente dinâmica resultante de certos efeitos duplos (individuais e coletivos) e uma eminente preocupação dos pais com o sucesso e o futuro escolar dos filhos.

Assim, mesmo sem explorar todas as condicionantes e interesses na educação dos filhos, podemos concluir que há um envolvimento decisivo dos pais no processo educativo dos filhos, dado pretenderem que as estruturas de orientação e de educação sejam as melhores possíveis, com vista a um sucesso escolar e social mais alargado. Encontramo-nos, portanto, perante uma

perspetiva educativa que inclui a extensão do presente no futuro – numa possibilidade de continuidade de ciclos de escolaridade – que é outra subcategoria encontrada na dimensão do Jardim de Infância:

i.1.8. – Subcategoria: Possibilidade de continuidade de ciclos de escolaridade

“Instituição que ofereça continuidade de ensino”; “Que contemple vários níveis de ensino”; “Continuação nos estudos”; “Continuidade de estudos até ao 12º ano”.

Frequentemente, foi focada nas respostas dos pais a posteridade escolar dos filhos, reforçada com o uso de vocábulos como “futuro” ou de outras formas gramaticais em que está na mesma implícito o tempo futuro (“prosseguir”, “bases”, “formação”, “prepare”, “continuidade” e outros) tal como se pode observar nas respostas que se seguem:

- “Espero que a minha filha saia do Pré-Escolar com as competências necessárias para uma boa integração nos ciclos de estudos subsequentes. Que desenvolva as capacidades cognitivas, cívicas e artísticas. Que aprenda regras e as cumpra. Uma boa instituição deve dar, também, a possibilidade de prosseguir os estudos até ao 12º ano de escolaridade” PM. 1.21;
- “Espero que lhe dê bases para a sua formação académica futura. A situação menos positiva do colégio é não ter os últimos três anos do ensino secundário, acompanhar a criança apenas até ao 9º ano de escolaridade” M. 1.27;
- “A Educação Pré-Escolar é a base do conhecimento para o futuro” PM. 1.29;
- “Espero que ensine método de trabalho e regras” PM. 1.42;
- “Espero que desenvolva boas aptidões escolares e a aquisição de competências que lhe permitam uma boa evolução no ensino” PM. 1.62;
- “Espero uma Educação Pré-Escolar que ensine as bases necessárias para um fácil desempenho escolar” M. 3.2;
- “A instituição educativa desejável deverá ser um colégio com escolaridade até ao 12º ano, com um bom Projeto Educativo e que prepare para o Ensino Superior convenientemente” M. 3.17; “Sobretudo, a instituição ideal é a que tenha continuidade de ciclos, do JI para o 1º Ciclo e assim sucessivamente. Que tenha também bons professores, independentemente de ser pública ou privada, desde que com bom ambiente de escola” M. 8.17;
- “Espero uma base sólida para a aprendizagem” P. 5.9;
- “Uma boa escola é uma escola bem classificada no ranking nacional. Que prepare para o início da escrita, da leitura e do manuseamento de materiais escolares, com aprendizagem de regras e conduta a ter na sala de aula, com convívio e socialização com outras crianças da mesma idade e professores” M. 9.6;

- “Espero que a Educação Pré-Escolar o ajude a tornar-se um adulto respeitador das diferenças” PM. 9.11;
- “Uma instituição que através do acesso ao conhecimento e ao saber, desenvolva aptidões e competências para a vida” M13.24;
- “Espero Disciplina, Educação e Ajuda no Crescimento Intelectual” PM. 15.14.

Outro fator que faz parte das expectativas de muitos dos pais tem a ver com a aspiração de conseguirem encontrar uma instituição educativa com continuidade entre o nível da Educação Pré-Escolar e os restantes Ciclos do Ensino Básico, com vista à eficaz integração e progressão escolar dos filhos. Nesse sentido, há muitas referências nas suas respostas que correspondem ao interesse pela etapa seguinte ou pela preparação para essa mesma etapa, ou seja, aquando da entrada dos seus filhos no 1º Ciclo do Ensino Básico (vulgarmente também designado pela “Escola Primária”):

- “Gostaria que a Educação Pré-Escolar preparasse para as rotinas dos Trabalhos de Casa que as crianças têm de fazer quando estiverem no 1º Ciclo” PM. 1.4;
- “Espero uma boa preparação educativa e aprendizagem para o futuro no ensino. Uma instituição segura que tenha provas dadas em termos de educação e ensino. Gostaria que desse maior ênfase à aprendizagem e à preparação para a Primária” P.1.57;
- “O Jardim de Infância serve para criar as bases do 1º Ciclo” PM. 1.68;
- “No Jardim de Infância as crianças já deviam estar em maior contacto com a realidade da Escola Primária para não haver um choque tão grande” M. 3.39;
- “A Educação Pré-Escolar é uma boa base para a Primária e para o gosto por aprender coisas novas todos os dias. O Jardim de Infância devia puxar mais na fase da Pré-primária para a Primária” M. 8.31;
- “Espero que a minha filha receba uma boa preparação para o 1º Ciclo, que seja feliz e que aprenda a sociabilizar-se com os outros” M. 9.10.

Parece-nos que muitos dos pais associam a conveniência da continuidade escolar dentro da mesma instituição educativa e o interesse pela preparação para o percurso escolar futuro dos filhos como um fator de qualidade educativa no Pré-Escolar. Nomeadamente há muitas respostas que manifestam o desejo de que os filhos aprendam o mais precocemente possível as competências de leitura e de escrita, com vista a estarem melhor preparados para as futuras etapas educativas e de ensino:

- “Espero que a Educação Pré-Escolar faça a iniciação a disciplinas como a matemática e as línguas” M 1.20;
- “Espero que o Jardim de Infância faça: Preparação para o 1º Ciclo; Aprendizagem de números e letras; Escrita de números e letras. Uma boa instituição educativa deve ter excelentes métodos de ensino e aprendizagem, bem como bons resultados finais nas notas de avaliação.

Nesta preparação para a entrada para o 1º ano do 1º Ciclo é importante ensinar as crianças a ficarem sentadas e caladas durante um certo período de tempo” M. 14.1;

- “A Educação Pré-Escolar desenvolve a capacidade intelectual como preparação para o futuro e a preparação mais ativa para o 1º ano” M. 15.5;
- “Gostava que ele começasse a aprender pelo menos a escrever o nome e a aprender a fazer as letras” PM.15.17.

Outra constante evidência nas respostas dos pais é a expectativa destes por quererem encontrar para os filhos uma instituição de Educação Pré-Escolar personalizada e inclusiva (ou seja, atenta às características e competências individuais das crianças). Daí que nos tenhamos deparado com várias respostas manifestando interesse por uma modalidade de educação que: i) incremente Apoio Educativo através de atividades personalizadas e de Ensino Especial, ii) esteja de acordo com as necessidades e interesses individuais e iii) seja adequada ao ritmo de desenvolvimento de cada criança. Tal é possível observar em excertos de respostas como os seguintes:

i.1.9) – Subcategoria: Apoio Educativo; Ensino Especial

“Mais apoio educativo especial”; “Com atenção individual às aptidões da criança”; “Atenta às necessidades da criança”; “Bom acompanhamento”; “Atenta às características individuais das crianças”; “O Jardim de Infância é um estímulo para a linguagem da criança que tem problemas de fala”; “É importante a existência de apoio terapêutico na instituição de acordo com as necessidades da criança”; “Terapia ocupacional”; “Reforço educativo”; “Acompanhamento pedagógico”.

Por sua vez, esta apreciação relativa à educação personalizada e atenta às questões e necessidades individuais das crianças pode relacionar-se com o interesse dos pais pelo acompanhamento afetivo e emocional personalizado, nomeadamente pela atenção que os pais demonstram ter pelos relacionamentos interpessoais entre a equipa educativa e os filhos, a qual muitos deles consideram ser a base para o bem-estar e para a segurança dos filhos. Sobre este desígnio, vejamos abaixo alguns contributos dos pais em que sobressaem vocábulos correlacionados com esta temática, como por exemplo, “autoestima”, “feliz”, “carinho” ou “emocional”:

- “Que haja uma grande preocupação com as necessidades de cada criança” PM. 1.19;
- “Gostaria que o atual processo de Educação Pré-Escolar intensificasse e apostasse no desenvolvimento da personalidade de cada criança” M. 5.10;
- “A Educação Pré-Escolar é a base para o início da vida escolar, para a autoestima, a motivação para estudar com bases educativas e culturais, com carinho, respeito e amizade” M. 5.11;
- “Que a faça feliz!” M. 12.18;
- “Espero que a minha filha receba carinho e apoio emocional na ausência da família” M.15.7.

Ainda sobre as questões afetivas e emocionais também se torna evidente, no quadro da dimensão do Jardim de Infância, dentro da categoria que se refere aos Recursos Humanos e à Equipa Educativa, a atenção dos pais pelo pessoal que trabalha no Jardim de Infância, com particular destaque para os Educadores(as) de Infância, tal como se pode verificar nas seguintes respostas:

i.2.1. - Educadores de Infância; Pessoal Docente

"Atividades com Educadoras durante as interrupções letivas"; "Gostaria de encontrar Pessoal docente mais competente"; "Deveria haver sempre uma educadora presente; nunca as crianças ficarem só com auxiliares"; "Mais Apoio Educativo Especial".

Todavia, apesar das “Educadoras” estarem constantemente no centro das atenções, os restantes elementos que constituem os Recursos Humanos do Jardim de Infância também assumem relevo nas expectativas de qualidade enunciadas pelos pais para a Educação de Infância, algo que é claramente visível nalgumas respostas, como por exemplo:

i.2.2. - Equipa técnica e profissional do Jardim de Infância; Auxiliares de Ação Educativa

“É importante um bom corpo técnico docente”; “Empenho de toda a equipa”; “Boa equipa”; “Pessoal qualificado e dedicado”; “Profissionais muito competentes”; “Pessoal bem preparado”; “Com bom corpo técnico”: “Instituição com mais adultos envolvidos para melhorar metas e diversificar atividades”; “Pessoal competente”; “Mais formação no pessoal auxiliar”; “Maior apoio das Auxiliares de Ação Educativa”; “Formar melhor as Auxiliares”; “Nas auxiliares seria bom melhorar a linguagem e a higiene”.

Assim, se relacionarmos os dados qualitativos com os dados quantitativos atrás mencionados, designadamente no Gráfico 12, facilmente constamos que entre os elementos mais relevantes sobre a *Organização do Ambiente Educativo* no Jardim de Infância, se encontra a equipa educativa, ou seja, os Recursos Humanos do Jardim de Infância. Sobressai ainda que a expectativa maior dos pais está depositada no *Pessoal Docente* e no *Projeto Educativo*, com predominância para o papel do Educador(a) de Infância e para as relações interpessoais como fator primordial para o futuro desenvolvimento global dos filhos. Vejamos o exemplo de uma resposta este aspeto está bem patente:

- “Independentemente do tipo de instituição desejável para os filhos, o mais importante é a formação da educadora e a forma como se relaciona com as crianças e como coordena as atividades”. PM.13.13.

Para além deste caso singular de resposta, são inúmeras as respostas dos pais valorizando a competência da Educadora de Infância e dos Recursos Humanos na Educação Pré-Escolar,

pelo que entendemos expor outros exemplos que demonstram estas matérias, designadamente referindo o realce que dão à competência profissional dos docentes e da equipa educativa em geral:

- “Uma escola com excelente educação deve ter um ótimo corpo docente e não docente” PM. 1.21;
- “Eu gostaria do aumento do número de Auxiliares por cada sala para haver um acompanhamento mais próximo de todas as situações da criança” M. 3.9;
- “Uma Instituição educativa qualificada é a que tem um Projeto Educativo moderno e Profissionais competentes” M. 5.12;
- “Desejo uma instituição com Projeto Educativo sólido e corpo docente estável e competente” M.10.2;
- “Na instituição pública da nossa filha, seria desejável uma forma mais aberta de comunicação entre a criança, a educadora e a auxiliar” PM.13.13;
- “Numa instituição educativa, o desejável acima de tudo é ter gente competente”; PM.15.14
- “Uma instituição desejável é a que tem pessoal qualificado e dedicado, e onde a família seja convidada a participar” M. 15.18”.

Em conformidade com estas referências claras dos pais acerca dos Recursos Humanos e da Equipa Educativa do Jardim de Infância, acerca das quais depositam elevadas expectativas de qualidade, parece-nos evidente concluir que a apreciação que fazem é sobretudo afetada pelo modo como a equipa educativa desenvolve a sua ação.

6.3.1.2. – Categoria: Recursos Físicos, Espaço, Instalações, Equipamento e Material

A categoria *Recursos Físicos; Espaço; Instalações; Equipamento e Material* alude a todos os aspetos das condições físicas e materiais do Jardim de Infância, os quais, por sua vez, estão organizados em três subcategorias que remetem para: Espaço Interior; Equipamentos e Materiais; Espaço Exterior. Começando pela avaliação das condições físicas do interior do Jardim de Infância, ressaltam os seguintes aspetos nas respostas dos pais: i) Área das Salas de Atividades; ii) Condições das Instalações. Vejamos alguns excertos das respostas onde os pais manifestam o seu olhar e o que gostariam de encontrar nos espaços interiores do Jardim de Infância dos filhos:

i.3.1. – Subcategoria: Condições gerais das instalações; Espaço interior; Dimensões; Estado de conservação

“Boas instalações”; “Áreas maiores para brincar”; “Já com boas condições”; “Melhoria e reforma das instalações”; “Arejamento”; “Salas maiores”; “Áreas maiores para brincar”; “Melhores espaços interiores”; “Melhor organização da sala”; “Espaço amplo para atividades desportivas”; “Melhorar as condições físicas da escola, sobretudo da cantina”; “Haver uma cantina”; “Melhorar o espaço físico”; “Melhor o espaço interior do recreio”; “Melhorar espaço interior de recreio polivalente”; “Melhorar as instalações”; “Melhorar o espaço físico”.

No que se refere aos equipamentos e aos materiais do Jardim de Infância, a maior parte das respostas dos pais revela o interesse pelo acesso aos computadores e às novas tecnologias na Educação Pré-Escolar, através de respostas como a seguinte:

- “Gostava que o Jardim de Infância permitisse o acesso aos TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).” M. 1.30.

Efetivamente, na subcategoria referente a Equipamentos e Materiais da instituição educativa, são os computadores os elementos que mais se destacam e são referenciados nas respostas dos pais, mais até do que os livros. Contrariamente, o acesso à televisão é pouco referenciado e sempre de modo depreciativo, pelo que se conclui que os pais não têm particular expectativa ou interesse educativo na utilização deste tipo de equipamento em contexto de Jardim de Infância, o que não significa que não recorram a este meio no contexto particular e familiar.

i.3.2. – Subcategoria: Equipamentos e Materiais

“Se pudesse adicionava à atual Educação Pré-Escolar do meu filho, o contacto com as Novas Tecnologias.”; “Gostava que o 1º contacto com a informática fosse feito no Jardim de Infância, aos cinco anos.”; “É importante evitar o acesso à televisão para preencher tempos sem lecionação que se deviam preencher com atividades artísticas ou recreativas.”; “Acesso a novas tecnologias com espaço especializado e computadores nas salas”; “Contacto com a informática”; “Acesso a novas tecnologias com espaço especializado e computadores nas salas”; “Introdução à informática”; “Novas tecnologias”; “Computadores”; “Mais livros de histórias”, “Mais estímulo para ler livros”; “Mais livros”; “Instituição sem uso de televisão”.

Sem dúvida que um dos aspetos mais amplamente abordados pelos pais, quer nas respostas fechadas quer nas abertas, é o Espaço Exterior, inserido na categoria dos Recursos Físicos, tal como o seguinte exemplo o refere:

- “Gostava que o meu filho frequentasse uma instituição com melhores áreas e espaços exteriores, com jardins” M.3.10;
- “As atividades deveriam ser mais dinâmicas e efetuadas ao ar livre quando o tempo permitisse, pois, as crianças passam muito tempo dentro de quatro paredes. Também gostava que desenvolvessem o gosto pela agricultura” M. 12.19.

As respostas dos pais parecem reportar para elevadas expectativas sobre a importância do Recreio e do Espaço Exterior no Jardim de Infância para o desenvolvimento da criança, tal como podemos constatar nos seguintes excertos:

i.3.3. – Subcategoria: Espaço exterior; Recreio; Espaços verdes

"Melhorar as condições exteriores da escola"; "Melhorar o recreio"; "Recreio muito grande para as crianças brincarem"; "Espaço exterior com equipamentos mais modernos"; "Mais segurança nos espaços de recreio"; "Recreio polivalente com diversão"; "Ter infraestruturas e brinquedos mais adequados às crianças no Recreio/Parque Infantil"; "Mais espaço exterior"; "Melhorar e aumentar o espaço de recreio tal como previsto para breve"; "Espaço ao ar livre"; "Espaço exterior com equipamentos mais modernos"; "Recreio Polivalente com diversão"; "Mais espaço para atividades ao ar livre"; "Bons acessos"; "Estacionamento".

Ou seja, os pais manifestaram repetidamente a expectativa de encontrarem no Jardim de Infância espaço adequado para as crianças poderem desfrutar de atividades ao ar livre, bem como espaços verdes que permitam à criança um maior contacto com a natureza. No entanto, as ressalvas sobre os aspetos da segurança, manutenção e modernização dos espaços e equipamentos do recreio exterior são, também, muito assinaladas pelos pais, os quais em muitos casos demonstraram desejar mais e melhores respostas da parte do Jardim de Infância.

Relativamente ao exterior do edifício dos Jardins de Infância não se registaram referências, pois apenas duas respostas focaram o interesse pela facilidade nos acessos e no estacionamento.

6.3.1.3. – Categoria: Atividades Extracurriculares

A quantidade de referências e, sobretudo, a descrição pormenorizada que alguns pais fazem sobre as "Atividades Extracurriculares" em perguntas abertas sem, portanto, terem sido diretamente questionados acerca deste aspeto, faz-nos pensar que se trata dum assunto de relevo e acerca do qual se mostraram particularmente sensíveis. Isto é, parece-nos que os pais consideraram este tipo de atividades como um importante fator de qualidade na Educação Pré-Escolar dos filhos, dado que acerca desta temática surgiram variadíssimas referências no que respeita ao tipo de atividades. Aliás, pela quantidade de respostas alusivas a este assunto, parece-nos que podemos concluir que os pais as encaram como um complemento educativo de primordial importância para o desenvolvimento dos filhos, predominando o interesse pelo ensino de uma língua estrangeira, com supremacia para a aprendizagem da "Língua Inglesa" e das Atividades Artísticas, com predominância para a "Música".

- "O inglês deveria ser como a música e a ginástica, uma vez por semana" M. 1.16;
- "O Inglês devia ser lecionado com muito rigor" M. 1.31;
- "As atividades extracurriculares deveriam ser mais abrangentes e ter um espaço físico próprio" M. 1.69;
- "Devia haver mais atividades curriculares, como: natação, *ballet* e outras" PM. 8.10;
- "Gostava que houvesse mais visitas de estudo e atividades extracurriculares" PM. 8.16.

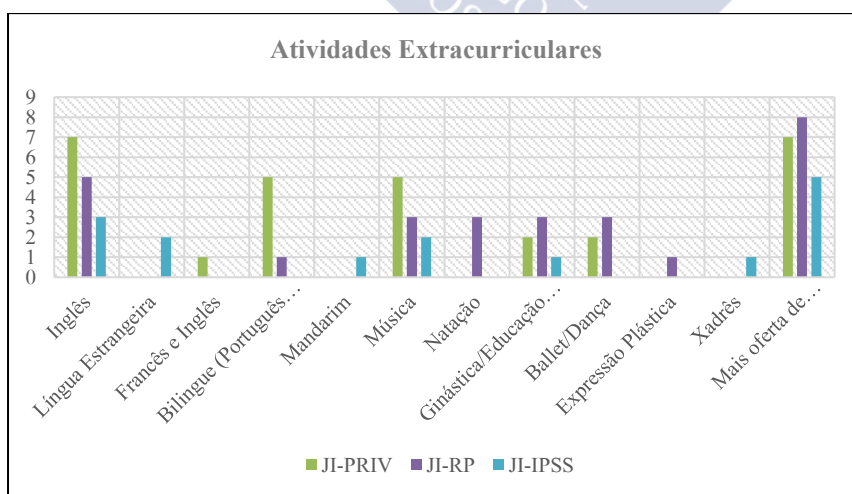
Ora, parece-nos quase inevitável associar ao campo das Atividades Extracurriculares no Jardim de Infância a problemática dos custos, dos horários e dos locais de funcionamento onde elas ocorrem, pelo que começamos por observar o que manifestaram os pais sobre esta vertente educativa, selecionando as seguintes respostas:

i.4.1. – Subcategoria: Tipo e diversidade da oferta das Atividades Extracurriculares; Custos, Horários e Local de funcionamento

“JI com várias Atividades Extracurriculares”; “Atividades Extracurriculares mais variadas”; “Maior relação entre atividades curriculares e extracurriculares”; “As Atividades extracurriculares só deveriam funcionar em horário pós curricular”; “Atividades extracurriculares grátis para serem acessíveis a todos”; “Mais Atividades Extracurriculares”; “Atividades Extracurriculares mais variadas”; “Acesso às atividades extracurriculares”; “Mais atividades extracurriculares, por exemplo *Ballet* e *Natação*”; “*Ballet* nas Extracurriculares”; “Acrescentar Atividades Extracurriculares como inglês; dança, música, etc.”; “*Natação*”; “Atividades Extracurriculares dentro do horário, como a *natação*, etc.”; “Atividades Extracurriculares como Inglês e Expressão Plástica”; “Xadrez como Atividade Extracurricular”; “*Natação*”; “*Pintura e Artes*”; “Acrescentar atividades extracurriculares como inglês, dança e música”; “Desporto”; “Atividade Física”; “Atividades extracurriculares como o inglês”; “*Ballet* nas atividades extracurriculares”; “Xadrez nas atividades extracurriculares”; “Atividades Extracurriculares desportivas fora da escola”; “Mais Atividades físicas”; “Mais Desporto”.

De acordo com o gráfico que se segue – Gráfico 15 – relativo aos dados extraídos das respostas acerca das Atividades Extracurriculares, podemos concluir que predominantemente os pais consideram este tipo de atividades como sendo um valor acrescentado e muito importante para a Educação Pré-Escolar dos filhos, sobre o qual criam elevadas expectativas.

GRÁFICO 15: Preferências dos Pais relativas ao tipo de Atividades Extracurriculares



Assim, pela observação dos dados acima expostos podemos concluir que o ensino do inglês, quer de forma isolada, quer na vertente de ensino bilingue (português e inglês,

simultaneamente), é a opção mais pretendida e/ou solicitada pelos pais no âmbito das Atividades Extracurriculares, seguida da atividade Música, seguindo-se-lhes com uma valorização similar a Natação, a Ginástica/Educação Física/Atividades Desportivas e o *Ballet*/Dança. Os dados genéricos revelam, ainda, a expectativa dos pais poderem encontrar no Jardim de Infância uma oferta maior e mais diversificada de Atividades Extracurriculares para os filhos frequentarem, independentemente do tipo de opções ou atividades. Algumas respostas dos pais revelam a preferência para que este tipo de atividades seja gratuito ou com custos reduzidos, podendo mesmo decorrer em espaços externos    instituição.

6.3.1.4. – Categoria: Ambiente Educativo

De acordo com as respostas dos pais, o “Ambiente Educativo” no Jardim de Infância tem um cariz fulcral para a avaliação da sua qualidade. Deste modo, observámos que vários pais afirmaram que a instituição educativa ideal e desejável deve estar de acordo com o ambiente que ela consiga proporcionar às crianças e respetivas famílias. Efetivamente, o interesse pelo “Ambiente Educativo” do Jardim de Infância emerge nas respostas dos pais, como por exemplo:

i.5.1. – Subcategoria: Familiaridade; Tranquilidade; Confi  n  a; Bem-Estar; Segurança

“Ambiente familiar”; “Um Ambiente feliz”; “Familiaridade”; “Onde a criança se sinta feliz sob o ponto de vista humano e dos afetos”; “Bom ambiente”; “Tranquilidade”; “Estabilidade”; “Que inspire confiança”; “Bem-estar”; “Onde as crianças se sintam em casa”.

Ou seja, verifica-se que as expectativas dos pais sobre o ambiente educativo do Jardim de Infância tanto podem estar relacionadas com os fatores internos – por exemplo, a confiança, serenidade, bem-estar, familiaridade ou mesmo a consideração pelas crianças e adultos que “habitam” o Jardim de Infância – como com os fatores externos – por exemplo, a socialização, a multiculturalidade ou a ligação à comunidade. Referências a aspetos estes também se podem ser verificadas seguintes respostas dos pais:

- “O Jardim de Infância público é o melhor porque é o mais inclusivo” PM. 2.6;
- “O importante é que seja uma instituição de total confiança e que ofereça aos pais a tranquilidade de saberem que a criança está feliz” PM. 2.9;
- “O ideal é a Instituição pública e socialmente heterog  nea, em termos de comunidade educativa (alunos/professores/funcionários)” PM. 14.2;
- “Uma instituição que privilegie a Educação para a Cidadania e o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras características da faixa etária” P. 15.10.

Ainda no que se refere ao Ambiente Educativo, a importância atribuída quer    ligação    família quer    dimensão familiar da instituição, enquanto espaço de desenvolvimento com valores humanitários e de proximidade entre todos (famílias, equipa educativa e comunidade), surge em várias respostas, tal como as que se seguem:

- “A instituição educativa ideal deve ter uma dimensão média e multicultural e social.” PM. 1.5;
- “O Jardim de Infância é para a criança aprender a partilhar, a respeitar o outro e a brincar com entusiasmo e tranquilidade. Um crescimento equilibrado do ponto de vista humano” PM. 1.67; “O Ensino privado é melhor porque possui um número reduzido de crianças e nele existe mais cuidado, atenção e melhores condições” PM. 2.5;
- “O Jardim de Infância é para a criança se sentir feliz como se estivesse em casa, muito feliz” M. 1.45;
- “Uma instituição de Educação Pré-Escolar com qualidade deverá ser relativamente pequena, com ambiente favorável ao seu desenvolvimento e com ligação estreita à família” M. 3.2;
- “Espero que no Jardim de Infância o meu filho adquira valores e formação de acordo com o que já recebe em casa” M. 3.6;
- “O lugar do Jardim de Infância é como o de uma segunda família, onde a criança possa desenvolver a sua personalidade de forma harmoniosa e adquirir competências que façam desabrochar dentro de si outras, de modo a que viva melhor e num mundo melhor.” M. 5.10; “Gosto de um ambiente familiar onde a criança possa permanecer segura e desenvolver as suas capacidades. Penso que são muitas crianças para uma só educadora” M. 8.7;
- “Instituição para aprender a partilhar e a brincar com todas as crianças, independentemente da religião ou raça” M12.19;
- “A Educação Pré-Escolar é um desenvolvimento interpessoal, uma forma lúdica de aprender e um complemento à educação de casa” M. 13.31;
- “Gostávamos que a instituição do nosso filho tivesse turmas mais pequenas” PM. 14.9.

Por sua vez, dentro da problemática do Ambiente Educativo sobressai a carga que os pais dão ao contexto geográfico – físico e social – em que se insere o Jardim de Infância:

i.5.2. – Subcategoria: Contexto Educativo

“Instituição aberta à comunidade, rica em projetos e desafios que ajudem ao crescimento”; “Socialmente heterogénea e que funcione bem com a comunidade educativa”; “Instituição solidária”; “Com forte componente de intervenção social, interdisciplinar e com respeito pelo ser humano”.

“Pública ou privada desde que com qualidade”; “Pública ou privada desde que com bons professores”.

Não necessariamente religiosa, mas que promova valores de respeito”; “Com disciplina exigente e competências”.

Outro ponto de vista relativo ao Ambiente Educativo é a estimulação inerente ao próprio espaço da instituição. Isto é, os pais esperam poder encontrar no Jardim de Infância estímulos

para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos filhos, através da ação das pessoas, dos materiais, dos espaços e da oferta qualificada de serviços educativos:

i.5.3. – Subcategoria: Estimulação

“O Jardim de Infância é um Ambiente de Aprendizagem”; “Desenvolvimento integral”; “Evolução cognitiva”; “O Jardim de Infância serve para a Formação Humana”; “Jardim de Infância é Educação”; “O Jardim de Infância estimula competências”; “O Jardim de Infância faz o Desenvolvimento Educacional”; “O Jardim de Infância é um local de estímulos variados”; “No Jardim de Infância há o acompanhamento próximo e cuidado com estímulos para a aprendizagem”; “É importante que haja no Jardim de Infância um Apoio terapêutico, por exemplo, ocupacional”.

Vários pais manifestaram preocupar-se mais com os aspetos relativos à estimulação e à motivação da criança do que propriamente com os aspetos ligados à aquisição de conhecimentos. Ou seja, pareceu-nos em respostas como as que se seguem que alguns pais revelaram estar mais interessados no “processo” do que no “resultado” educativo desligado do contexto/ambiente:

- “A Educação Pré-Escolar é para que a criança se divirta aprendendo. Conviva com muitos meninos, aprendendo a partilhar. Se habitue de forma a facilitar na entrada e disciplina do Ensino Básico.” PM. 8.16;
- “Espero que a frequência no Jardim de Infância sirva para socializar, desenvolver competências, trabalhar a autoestima, a criatividade e a concentração.” M. 8.32;
- “Uma boa instituição educativa é a que através do acesso ao conhecimento e ao saber, desenvolva aptidões e competências para a vida.”; M. 13.24;
- “O essencial é que a Educação Pré-Escolar se preocupe em motivar as crianças para a aprendizagem e também para a expressão artística e a criatividade. Com esta espero que a minha filha aprenda a estar em sociedade e, ao mesmo tempo, desenvolva o gosto pela aprendizagem” PM. 14.11

Para a maioria dos pais, a socialização é um papel que cumpre ao Jardim de Infância desempenhar, especialmente pela valorização da interação da criança no grupo de pares, os quais entendem ser um dos primeiros e fundamentais passos para uma integração social mais abrangente, tal como se pode observar nos extratos das respostas que se seguem:

i.5.4. – Subcategoria: Socialização

“Relação com outras crianças”; “Socialização alargada”; “Relação com os pares”; Jogos de equipa”; “Que conviva com todo o tipo de pessoas”; “Interação social com pares”; “Interação com crianças”; “Interação social e entre os pares”; “Convivência com outras crianças”; “Possibilidade de aprender com outras crianças”; “Contacto com outras crianças”.

Isto é, de acordo com os dados acima transcritos podemos concluir que é transversal à maioria dos pais que a Educação Pré-Escolar é um privilegiado motor de socialização das crianças, dado que através da convivência e da brincadeira elas desenvolvem competências estruturantes para a vida:

- “O Jardim de Infância serve para a criança se socializar e integrar no grupo.” M. 1.20;
- “Uma boa instituição educativa tem que ser aberta à família e que possibilite atividades na e para a comunidade.” M 3.1;
- “No Jardim de Infância a criança deve aprender a socializar com base nos princípios da amizade, igualdade e interajuda. Deve aprender a aprender.” PM. 14.2;
- “Penso que é importante que a minha filha aprenda no Jardim de Infância a lidar com todo o tipo de pessoas e a saber conviver e respeitar os outros. É o desenvolvimento das aptidões da criança, da relação humana e social.” M. 15.5.

A competência da instituição no que se refere à atenção e à influência da organização do Ambiente Educativo centrada na perspetiva interior da criança – pelo respeito pela individualidade, afetividade, ritmo e interesses individuais – é algo que também nos pareceu ser fundamental para os pais, à semelhança da anterior subcategoria centrada na perspetiva social e exterior da criança.

i.5.5. – Subcategoria: Afetividade; Liberdade; Educação em consonância com os interesses, as aptidões e o ritmo da criança

“Escola onde há e se incutem afetos”; “Pessoas afetuosas”; “Relacionamento humano”; “Felicidade”; “Faz bem à criança”; “Onde a criança se sinta feliz”; “A criança adora”; “Atenção”; “Educação personalizada”; “Que valorize a criança como um todo”; “Atenta às características individuais”; “Onde a criança cresça bem, com amor”; “Respeito individual pela criança”; “Mais adaptado a cada criança”; “Atenção mais individual à criança”; “Apostar no desenvolvimento da personalidade de cada criança”; “Educação personalizada”.

Pelo exposto podemos concluir que a questão dos relacionamentos humanos estáveis e dos afetos recíprocos, bem como da possibilidade de poderem encontrar um Ambiente Educativo familiar e acolhedor no Jardim de Infância, com um espaço próprio adequado à idade e cuja missão seja fazer um acompanhamento individual das crianças e promover um bom desenvolvimento tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista social ou coletivo, faz parte do horizonte e das expectativas fundamentais dos pais. Ora, é neste contexto de afeto e humanismo que surgem várias referências ao bem-estar psicológico da criança, fruto do ambiente acolhedor da instituição educativa que deve respeitar os seus interesses e fomentar relações interpessoais entre os diferentes parceiros. Vejamos, por exemplo, as respostas que se seguem onde se destaca a utilização de vocábulos, tais como “feliz”, “afeto”, “amor”, “interesse”, “emoções”, “atitudes positivas”, “amigos”, “amizades”, “autoestima”, entre outros:

- “Espero que no Jardim de Infância lhe sejam dados amor e carinho” M. 1.27;
- “O Jardim de Infância é para que o meu filho seja feliz, aprenda e faça amigos” M. 3.3;
- “Uma instituição educativa deve ser Humana, onde se valorize o afeto e as emoções. Um sítio onde a criança goste de estar e se possa desenvolver” M.3.7;
- “Espero que a Educação Pré-Escolar faça o desenvolvimento das aptidões da minha filha e lhe possa proporcionar divertimento com a escola e se sinta muito feliz. Espero que aprenda a fazer amizades verdadeiras” M. 3.17;
- “Espero que no Jardim de Infância a minha filha seja uma criança feliz e cresça compreendendo a necessidade de haver regras sociais”; PM. 9.11;
- “Um aspeto fundamental é que na instituição a criança sinta um ambiente de alegria.” PM. 13.30; “Trabalho mais orientado para que a criança se sinta à vontade para ir à escola e não se aborreça, de forma a promover a relação com os pares” M. 14.3;
- “A Educação Pré-Escolar deve estimular a curiosidade e o interesse da criança pelos assuntos abordados e por novas atividades, para além das brincadeiras, com mais descobertas de capacidades das crianças” PM. 14.7;
- “O Jardim de Infância deve ser o apoio e estímulo para o desenvolvimento das aptidões da criança. Uma instituição que valorize o desenvolvimento das competências individuais com respeito pelas aptidões e gostos pessoais e das competências sociais” PM. 15. 4;
- “Espero da Educação Pré-Escolar a promoção da Autoestima, Autoconceito e Autoeficácia. A promoção de atitudes positivas face ao cenário do sistema de ensino-aprendizagem” P. 15.10; “O Jardim de Infância deve ser um espaço para a criança poder construir a sua identidade” M. 15.18.

Em suma, não há dúvida de que a tónica na afetividade, felicidade e desenvolvimento das competências sociais da criança faz parte das expectativas dos pais sobre a Educação no Jardim de Infância dos filhos, revelando nas suas respostas que para eles, esses fatores desempenham um papel privilegiado no desenvolvimento das ações e interações que possam vir a permitir à criança conhecer-se mais e melhor a si própria e ao mundo que a rodeia, com estabilidade, autoestima e felicidade.

6. 3. 2. – A Educação Pré-Escolar

Com efeito, a análise da dimensão do Jardim de Infância confirma que é redutor atribuir-lhe apenas a função que teve durante muito tempo, isto é, essencialmente visto como um local de guarda e de prestação de cuidados, mais do que pela sua função educacional ou da socialização que hoje é amplamente percecionada e valorizada. O interesse por parte da Comunidade Europeia é crescente e reconhece aos serviços de Educação Pré-Escolar um papel importantíssimo no desenvolvimento, qualidade e igualdade de oportunidades (Bairry & Tietze: 1995). Ora, é neste sentido que passaremos, agora, para a dimensão da Educação Pré-Escolar, a qual inserida num contexto de constantes mudanças sociais, culturais, e demográficas, interfere necessariamente nas expectativas educativas dos pais, das famílias e dos adultos em geral.

De acordo com os moldes atuais, optámos por passar à análise da Educação Pré-Escolar por um dos modos em como essa educação se pode estruturar:

- i) Tipo de Atividades – Atividades Orientadas e Atividades Livres;
- ii) Papel do(a) Educador(a) de Infância;
- iii) Relação Jardim de Infância/Família;
- iv) Relação Jardim de Infância/Comunidade Educativa.

6.3.2.1. – Categoria: Tipo de Atividades – Atividades Orientadas e Atividades Livres

As atividades educativas são, sem dúvida, um fator fundamental na Educação Pré-Escolar, cujas funções vamos de seguida distinguir, de acordo com a organização perspectivada pelos pais no desenvolvimento de competências cognitivas e psicomotoras, linguísticas, sociais, éticas e morais, culturais e expressivas dos filhos.

Começamos, então, pelas Atividades Cognitivas e Psicomotoras, para dar conta de que as expectativas dos pais foram no sentido que os filhos tivessem um desenvolvimento integral o mais completo possível, destacando-se o seu interesse especial nas competências do foro cognitivo, social e físico, sobretudo quando referiram que privilegiavam o seguinte tipo de atividades:

ii.1.1. – Subcategoria: Atividades Cognitivas; Atividades Psicomotoras

“Atividades Planificadas”; “Desenvolvimento de competências cognitivas e motoras”; “Mais uma hora de ginástica por semana”; “Mais estímulos para ler livros”; “Introdução à Informática”; “Aprender as letras e a escrever o nome”; “Introduzir nomes de personagens e de conhecimentos históricos e sociais”; “Possibilidade de os pais entrarem em projetos e atividades diárias”; “Preparar para o 1º Ciclo do Ensino Básico de Escolaridade”; “Atividades desportivas em grupo”; “Ginástica com especialista”; “Mais desporto”; “Que ensine defesa pessoal”; “A atividade física deveria ser dada por um especialista”; “Ginástica com especialista”; “Especialista para lecionar a Educação Física”.

Em consonância com estes dados, verifica-se que efetivamente a valorização dos conteúdos curriculares varia bastante entre os pais, que tanto pendem para “competências científicas” como para as “desportivas” sem que possamos chegar a outra conclusão que não seja a de que de modo geral todos pretendam que a Educação Pré-Escolar seja equilibrada e eficaz no desenvolvimento global das diferentes competências das crianças:

- “Espero que o Jardim de Infância desenvolva competências científicas” PM. 1.5;
- “Devia haver mais desporto nas atividades curriculares” M 8.8;
- “Uma boa Educação Pré-Escolar é onde está atualmente a minha filha que consideramos um modelo do ensino público, uma referência: Boa preparação escolar ao nível dos conteúdos

educativos, mas em que possa ser criança, brincando e interagindo com os seus pares” PM. 8.27;

- “O currículo deveria incluir mais atividades desportivas, *ballet*, *karaté* e dança” PM. 8.30;
- “O currículo deveria incluir atividades desportivas e música” M. 8.31;
- “A boa Educação Pré-Escolar é a que desenvolve as capacidades de socialização, cognitivas e motoras” PM. 8.30;
- “Gostava que a minha filha praticasse mais desportos” M. 15.20.

Tal como atrás foi referido relativamente às Atividades Cognitivas, o conhecimento das línguas destaca-se entre as respostas dos pais aos questionários, o que nos parece estar de acordo com o contexto europeu multilíngue e multicultural, onde o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras passou a fazer parte integrante e imprescindível da Educação desde o nível da Educação Pré-Escolar. No decorrer da análise às respostas e tal como foi anteriormente focado, destacou-se de modo especial, o interesse dos pais pelo ensino precoce do inglês, o qual é muito destacado, tal como se pode ver nos exemplos abaixo transcritos:

ii.1.2. – Subcategoria: Atividades de Aprendizagem de Língua(s) Estrangeira(s)

“Contacto precoce com a língua inglesa e mais do que uma vez por semana”; “Aulas de inglês”; “Mais inglês e mais ativo”; “Língua inglesa”; “Com ensino em língua estrangeira”; Colégio Espanhol; Escola Francesa”; “Instituição com mais de uma língua estrangeira”; “Introdução à língua estrangeira do inglês e do Mandarim”; “Iniciar cedo o ensino do inglês”; “Mais do que uma língua estrangeira”; “Aprofundamento do conhecimento da Língua Inglesa”; “Inglês a partir dos três anos”; “Língua inglesa mais do que uma vez por semana”; “Instituição bilingue”.

Também as dimensões sociais como motores, enquanto um desenvolvimento equilibrado dos filhos, surgem contempladas em várias respostas dos pais, tais como:

ii.1.3. – Subcategoria: Atividades Sociais

“Mais jogos de equipa para aprender a atingir consensos e ultrapassar conflitos”; “Festa de fim de ano com a participação das crianças”; “Mais atividades lúdicas”; “Onde a família seja convidada a participar”; “Atividades no exterior com as famílias”; “Convívios”.

Os pais nas suas respostas abertas manifestaram de modo concertado e de diversas maneiras, as expectativas que têm sobre a dinamização de atividades sociais com os filhos, em contexto de Jardim de Infância:

- “O Jardim de Infância ideal é uma instituição aberta à comunidade, rica em valores e com projetos desafiantes que envolvam a minha filha e a ajudem no seu crescimento pessoal,

preparando-a para ser um ser humano feliz, realizado e integrado na sociedade.” PM. 14.5; “O Jardim de Infância deve proporcionar a aprendizagem de regras no contexto de grupo e de competências sociais, inculcando o respeito pelos outros e a assertividade.” M. 15.4.

Ora, sabendo que nos dias de hoje se vive em Portugal numa conjuntura europeia e globalizante de sensibilização para a aprendizagem do inglês e de outras línguas estrangeiras podemos relacionar essa vertente da comunicação à da socialização e extensão à comunidade, devidas às necessidades atuais de comunicar e de desenvolver uma socialização mais alargada, fruto da comunicação virtual e universal, bem como do aumento de turistas estrangeiros que fazem com que se alarguem horizontes, abrindo caminho para uma educação cívica e multicultural.

Neste contexto, é de notar a atenção que muitos pais manifestaram por atividades que podemos designar por “Atividades Sociais”, especificamente, as Atividades Cívicas, Morais e Éticas, tópicos abordadas nas suas respostas:

II.1.4. – Subcategoria: Atividades - Cívicas; Morais e Éticas

“Instituição solidária”; “Valores humanitários”; “Educação Moral”; “Com valores morais de educação, respeito, humildade, altruísmo e regras”; “Educação para a cidadania”; “Com disciplina”; “Com respeito pelo ser humano”; Reativa às sugestões”; “Que privilegie o espírito crítico e a criatividade”; “Com regras”.

Sobre as atividades de âmbito cívico, moral ou ético destaca-se, ainda, o interesse pela multiculturalidade manifestado por vários pais. Sobre este prisma, apresentamos o seguinte exemplo bem elucidativo, que resulta de uma resposta conjunta de pais (um casal, pai e mãe), na qual se pode constatar que associam à Educação Pré-Escolar o desenvolvimento da capacidade de relação e de aceitação das diferenças nos outros:

- “Esperamos que a Educação Pré-Escolar desenvolva a capacidade de relação com os outros, a aceitação das diferenças e das dificuldades e que ajude a identificar as coisas do mundo à sua volta. Agradamos particularmente a instituição da nossa filha, porque mistura de forma equilibrada e saudável crianças e educadores de vários géneros e isso cria muita abertura.” PM. 13.30.

Também verificámos que alguns pais incluíram a faceta da Religião e da Educação Moral no Pré-Escolar, manifestando que para eles esta vertente se reveste de um papel importante ou mesmo imprescindível no Jardim de Infância, numa perspetiva de continuidade entre a educação familiar e a educação institucional, tal como se pode constatar nas seguintes respostas:

- “Esperamos que a Educação Pré-Escolar faça um desenvolvimento pessoal e social da criança de acordo com o que é previsto num colégio com formação cristã” PM. 1.5;
- “A instituição ideal deve ser um colégio particular de educação católica” PM. 1.11;

- “Um bom Jardim de Infância deve ser católico e privado, deve desenvolver valores morais, de partilha e conhecimento” M. 1.14;
- “Espero que no Jardim de Infância sejam incutidas regras éticas, morais e de comportamento” M. 1.27;
- “A instituição ideal é a que ajuda a criança a crescer num ambiente feliz e com valores católicos” M. 1.31;
- “A instituição desejável é a que transmite valores humanistas e cristãos de amizade, de ajuda e de ligação entre as crianças. Onde a criança aprende competências de relacionamento e de comportamento. Aprende a partilhar e a respeitar o outro” PM. 1.68.

Partindo do princípio de que hoje em dia é imperativo investigar a biodiversidade e conhecer o património global para fazer face aos impactos e mudanças ambientais e assumir novos compromissos de vida e de proteção do ambiente, designadamente pela educação e cultura científica (Ferrand: 2012), a Educação Ambiental é, cada vez mais, uma área educativa a desenvolver desde o nível da Educação Pré-Escolar. Aliás, é neste contexto que o domínio da Educação Ambiental em Portugal tem vindo a crescer significativamente, sobretudo desde a década de 90, através de várias estratégias e ações formais e não formais da competência de organizações governamentais, organizações não-governamentais, escolas, universidades, centros de investigação, associações privadas e outras entidades. Assim, no que se refere à Educação Pré-Escolar, verifica-se que os conteúdos e a sensibilização para Educação Ambiental passaram a integrar o *currículo* e o dia-a-dia dos Jardins de Infância, um aspeto que também constatámos em algumas respostas dos pais, os quais manifestaram ter expectativas de que possa contribuir para sensibilizar e ensinar os filhos a salvaguardar o património natural. É neste sentido que observámos que muitos pais exprimiram o interesse pela possibilidade dos filhos usufruírem de atividades ao ar livre e em espaços verdes no Jardim de Infância, com o intuito de: i) permitir novas aprendizagens; ii) promover o contacto mais próximo com a natureza; iii) aumentar a qualidade de saúde e de desenvolvimento físico da criança.

Vejamos como é possível constatar estes interesses educativos ambientais através de algumas respostas, nomeadamente as que referem que os pais gostariam de encontrar na Educação Pré-Escolar o seguinte:

ii.1.5. – Subcategoria: Atividades Ambientais

“Educação Ambiental”; “Mais disponibilidade para realizar atividades ao ar livre”; “Gosto pela agricultura”; “Mais disponibilidade para realizar atividades ao ar livre”; “Mais atividades no exterior”; “Mais contacto com a natureza”; “Mais atividades ao ar livre”; “Intervalo da manhã no exterior”; “Mais atividades no exterior”; “Mais tempo e espaço para atividades ao ar livre”; “Contactos com a natureza”; “Contacto com exterior e natureza”; “Mais saídas para o exterior”; “Mais disponibilidade para realizar atividades ao ar livre”.

É de salientar que deste interesse manifestado pelos pais relativamente à Educação Ambiental e às atividades no exterior ou em contacto com a natureza, vários revelaram uma certa insatisfação relativa ao modo como a Educação Pré-Escolar desvaloriza essa problemática que muitos relacionam até com a saúde e a atividade física:

- "Gostava que houvesse mais atividades de Educação Física e ao ar livre, e que houvesse saídas para a praia no mês de Julho." M. 5.12; "Devia haver mais saídas da escola para a Natureza." PM. 8.10 "Gostava que houvesse mais atividades exteriores e visitas de estudo para as crianças a partir dos 4 anos." PM. 8.27; "Gostaria que houvesse no Jardim de Infância uma forte ligação ao espaço exterior, através de atividades ao ar livre com hortas pedagógicas e animais, etc." M. 8.32; "A Educação escolar deve subir pontos na responsabilidade e no respeito pelo Ambiente. Deve ensinar a criança a estar atenta ao desperdício." PM. 9.2; "Uma instituição educativa com qualidade deve ter melhor espaço exterior e mais contacto com a natureza." PM. 14.7; "Gostava que a Educação Pré-Escolar do meu filho tivesse mais atividades ao ar livre e melhores condições no exterior da escola." M. 9.15

Ou seja, verifica-se que alguns pais esperam o fruir de uma certa interdisciplinaridade na Educação Ambiental, sobretudo associando ao ambiente natural outros tipos de atividades, como sejam as desportivas, físicas, artísticas e culturais:

ii.1.6 – Subcategoria: Atividades Expressivas, Artísticas e Culturais

"Atividades criativas"; "Aberta às Artes Plásticas"; "Melhorar a formação da música"; "Integrar a disciplina de dança"; "Aumentar a formação musical e artística"; "Com Expressões"; "Atividades de expressão com dança e música"; "Educação cultural"; "Mais livros e mais histórias"; "Mais visitas de estudo a museus e bibliotecas"; "Escola Artística"; "Aberta às Artes Plásticas"; "Instituição com Expressões"; "Com grande oferta de Expressão"; "Mais espaço e tempo para atividades criativas"

Pelas informações recolhidas no âmbito das atividades expressivas, também verificámos que vários pais consideraram que a Educação Pré-Escolar deveria incluir uma oferta diversificada de atividades curriculares criativas e artísticas para as crianças, sobretudo pela inclusão permanente e valorizada da Música e das Artes Plásticas nas atividades educativas do Jardim de Infância:

- "É muito importante a exploração artística na Educação Pré-Escolar." M. 1.20; "Acrescentar a Educação Musical com introdução a instrumentos, a Pintura e as Artes Plásticas" M. 7.10; "Gostava que a instituição incluísse mais atividades de Expressão Plástica" PM. 10.6; "Gostaria que a instituição valorizasse a componente artística através da música, artes plásticas, expressão motora, etc." M. 8.32; "A Escola deve privilegiar a criatividade e a individualidade de cada criança." M. 9.15; "Seria bom alterar a Educação Musical para que esta fosse verdadeiramente uma aprendizagem e não só como um aspeto lúdico." M. 15.15

6.3.2.2. – Categoria: O Papel do(a) Educador(a) de Infância

Afigura-se-nos que entre os vários atores sociais que participam na Educação Pré-Escolar, os(as) Educadores(as) de Infância foram, sem dúvida, os eleitos nas respostas dos pais, não

apenas pelas atividades pedagógicas que dinamizam, mas também por uma visão do todo que o seu papel implica. Isto é, verifica-se que os pais reconhecem aos(as) Educadores(as) de Infância a importância um conjunto de tarefas abrangentes para o desenvolvimento dos filhos, como sejam a preparação para o futuro, a promoção do desenvolvimento integral da criança (social, emocional, intelectual, físico, moral) e até, a dinamização da relação entre o Jardim de Infância e a Família, o que é imprescindível para o sucesso educativo das crianças. Assim, sobre os(as) Educadores(as) de Infância, verificámos que os pais sempre se manifestaram acerca deles (as) com grande entusiasmo, transmitindo os seus saberes e expectativas, tal como se pode observar nos seguintes excertos:

ii.2.1. – Subcategoria: Interação com as crianças - Acompanhamento individual e afetivo; Estimulação; Postura; Autoestima

“Educadoras competentes, exigentes e carinhosas”; “Educadora atenta às necessidades da criança”; “Com experiência consolidada”; “Estável e competente”; “Dedicada”; “Que faça um bom trabalho”; “Que valorize a criança num todo, não só intelectualmente mas também afetiva e moralmente”; “Seria desejável que houvesse Atividades com Educadoras durante as Interrupções Letivas”; “Pessoal docente mais competente”; “Deveria haver sempre uma Educadora presente de modo a nunca as crianças ficarem só com auxiliares”.

As respostas acima transcritas permitem-nos confirmar que é muito importante para os pais que os Educadores de Infância sejam profissionalmente competentes e muito presentes na rotina diária dos filhos no Jardim de Infância. De acordo com as suas respostas podemos concluir que a interação da criança com o(a) Educador(a) de Infância é essencial e entendida como um fator fundamental de qualidade educativa, tal como vem referido nas seguintes respostas:

- “Os pais deviam ter a garantia que no Jardim de Infância os filhos são sempre acompanhados por uma Educadora, de modo a não haver momentos apenas com as Auxiliares Educativas.” M. 1.28; “Devia haver mais apoio da Educadora de Infância, com mais horas letivas.” M. 8.8; “A Rita teve a sorte de encontrar uma excelente Educadora de Infância e por isso este ano tem-se revelado para ela um ano de enorme crescimento em todos os aspetos.” M. 8.40; “A Educação Pré-Escolar deve estimular o desenvolvimento técnico e social da criança, o interesse por aprender e, também, a criação de laços fortes de confiança com a Educadora e a Instituição.” M. 13.27

Todavia, apesar de termos verificado que os pais entregam grande parte da responsabilidade da educação dos seus filhos ao Educador de Infância, notámos que eles pretendem manter-se envolvidos no processo educativo dos filhos, nomeadamente pela possibilidade de participação e interação com o conjunto de atores que fazem parte do Jardim de Infância, como sejam as Educadoras de Infância, as Auxiliares de Ação Educativa ou até os outros pais e adultos:

ii.2.2. – Subcategoria: Interação com as famílias

"Maior acesso dos pais à sala e à educadora"; "Proximidade de pais-educadores"; "Mais diálogo entre educadoras e pais"; "De acordo com os interesses dos pais", "Atividades com a família"; "Uma construção feita com pais, educadores e auxiliares"; "Mais *feedback* entre pais e educadores".

Sobre a ligação à família, e de acordo com o que retivemos dos dados, os pais apreciam e criam expectativas acerca das vantagens da interação das famílias com o(a) Educador(a) de Infância, segundo uma perspetiva de envolvimento parental:

- "É desejável que haja sempre uma boa ligação e comunicação com a família" M. 1.20;
- "Gostaria muito que houvesse a possibilidade de os pais participarem em algumas atividades para proporcionar a todos os meninos da sala e, ainda, que o Jardim de Infância organizasse Reuniões/Festas/Atividades mais restritas do Pré-Escolar para fomentar o conhecimento entre os pais" PM. 1.21;
- "Para haver motivação e aprendizagem da criança no Jardim de Infância é necessária transparência no relacionamento com a escola e os educadores e pró-atividade na resolução de problemas identificados pelos educadores" M. 1.28;
- "Gostaria que fosse melhor a comunicação entre a Escola e os Encarregados de Educação" M. 8.17;
- "Seria ótimo que a instituição valorizasse a interação com a família e fomentasse, por exemplo, dias específicos para que se fizessem atividades com os pais, avós, irmãos mais velhos, etc." M. 8.32;
- "A instituição com qualidade é a que prolonga e acrescenta algo à educação dada pelos pais e pela família, reativa às suas sugestões de melhoria e aberta à comunidade local." M. 9.12; "Estamos muito satisfeitos com a instituição da minha filha, mas acrescentaríamos a promoção de atividades de modo a uma participação mais ativa dos pais na educação dos seus filhos" M.12.16;
- "Espero que a Educação Pré-Escolar seja essencialmente um complemento à formação familiar, à socialização e solidariedade" M. 15.16

De acordo com os dados apurados verifica-se que muitos pais estão atentos e conseguem avaliar os recursos, as condições e as experiências proporcionados às crianças pelos Educadores de Infância, no desempenho da sua atividade profissional no Jardim de Infância. Com efeito, as suas respostas indiciam que têm especial interesse pelas "Práticas Pedagógicas" dos docentes, bem como no "Projeto Educativo" e os "Modelos Curriculares" que eles desenvolvem no contexto do Jardim de Infância dos seus filhos:

ii.2.3. – Subcategoria: Práticas Pedagógicas: Desempenho profissional; Pedagogia; Práticas; Transmissão de conteúdos; Integração do Projeto Educativo e dos Modelos Curriculares; Utilização dos recursos

“Melhorar metas e diversificar atividades”; “Bom Projeto Educativo”; “Ensino qualificado”; “Que faça bom trabalho”; “Aprendizagens adequadas à idade”; “Que consiga dar uma formação completa e adequada ao mundo”; “Com boa gestão e boa organização”; “Com qualidade”; “Com estímulos e atividades para o bom desenvolvimento intelectual e físico”; “Com atenção individual às aptidões da criança”; “Atenta às necessidades da criança”; “Pedagogias adequadas”; “Inovadora e que satisfaça todas as necessidades da criança”; “Com dinâmicas criativas e diferentes experiências sensoriais e sociais”; “Desenvolvimento de competências cognitivas e motoras”.

Com efeito, uma das principais conclusões que podemos retirar das respostas acima transcritas é o interesse dos pais em que a Educação Pré-Escolar dos filhos seja pedagógica e adequada, de acordo com a idade e com as capacidades e necessidades individuais de cada criança.

À luz dos exemplos representativos que se seguem, verificamos que o Projeto Educativo também é, efetivamente, objeto de uma constante atenção por parte dos pais:

- “Uma escola boa tem um bom Projeto Educativo, focado no bem-estar e na aprendizagem adequada às idades das crianças, e sempre de cariz cristão” M. 1.16;
- “Espero da Educação Pré-Escolar do meu filho um Projeto Educativo bem definido e uma boa preparação para os anos seguintes, com alegria” PM. 1.19;
- “No atual processo educativo gostaria de alterar o programa/projeto educativo de modo a ser menos rígido e a explorar as potencialidades de cada criança. Maior participação dos pais nas atividades, também” M. 8.7.

6.3.3. – Práticas de Envolvimento Parental

A dimensão do Envolvimento Parental é inerente às modernas perspetivas educativas, segundo as quais no processo educativo no Jardim de Infância e na escola em geral, são requeridas funções e qualidades não apenas aos docentes, mas também aos pais – que não são apenas os procriadores que entregam os filhos aos cuidados de uma instituição educativa, mas sim aqueles de quem se espera um papel educativo responsável e indispensável. Através de um trabalho de parceria com interesses comuns e concordantes com os dos Educadores de Infância, os pais dos nossos dias são considerados como determinantes para o processo educativo e para a adaptação da criança à escola. É, aliás, neste contexto que verificamos que maioritariamente os pais dão grande relevo à relação entre o Jardim de Infância e a Família, e vice-versa.

6.3.3.1. – Categoria: Relação Jardim de Infância/Família

Na Categoria da Relação Jardim de Infância/Família, as respostas dos pais, apesar de diversas, são similares no que respeita aos seus interesses. Assim, podemos afirmar que, de acordo com os dados, para os pais os pilares fundamentais do envolvimento parental assentam

na comunicação, na abertura, na participação e na sintonia de interesses educativos. Observemos algumas respostas onde é patente este interesse de comunicação e relação:

iii.1.1. - Comunicação: Reuniões de pais; Atendimento à família

"Encontros e reuniões de pais na escola mais restritos"; "Reuniões individuais com os pais"; "Melhor comunicação da escola com os pais"; "Mais reuniões de pais, 2 por trimestre em vez de 1"; "Mais reuniões sobre o trabalho de sala"; "Comunicação com os pais"; "Aderir à rede de comunicação entre pais e educadores para a comunicação ser constante"; "Abertura à participação dos pais na recolha de verbas a reverter para necessidades do Jardim de Infância"; "Dar conhecimento do Plano diário/semanal de atividades"; "Mais informação aos pais sobre as atividades a cada semana, previamente e por *e-mail*"; "Caderneta do aluno para haver maior *feedback* entre pais e educadoras"; "Avaliação mensal individual das crianças"; "Acompanhar mais a educação do filho"; "Conhecer métodos-resultados"; "Melhor comunicação da escola com os pais"; "Anuário com informações das atividades dos alunos de todas as salas para dar aos pais"; "Comunicação por escrito"; "Mais informações (...) sobre o trabalho de sala"; "Mais *feedback* aos pais sobre as atividades curriculares e extracurriculares"; "Maior detalhe de informação sobre a criança"; "Caderneta do aluno para facilitar a comunicação pais/educadora".

Parece-nos, então, notório que estes pais procuram encontrar no Jardim de Infância um modelo participativo, de relação e de cooperação entre família/escola/comunidade, estruturada através de atividades e de comunicações. Assim, no que se refere à Relação Jardim de Infância/Família, verificámos que é precisamente sobre a comunicação que maioritariamente incidem as respostas dos pais, tal como se pode observar nos dois exemplos que se seguem (referentes a duas respostas a perguntas abertas), bem explícitos:

- "Entre Pais e Educadores, seria bom que houvesse comunicação constante e em tempo real, para os pais estarem mais a par do Plano Educativo, das Visitas, etc." PM. 14.11;
- "Eu gostaria que houvesse maior diálogo entre as educadoras e os pais pois gostaria de conhecer com mais detalhe o desenvolvimento do meu filho face aos temas abordados na sala." PM. 14.7

Parece-nos que é evidente a existência de uma relação direta de dependência entre o Jardim de Infância e as famílias, a qual interfere na Educação Pré-Escolar e afeta positivamente ou não a integração e o desenvolvimento das crianças. Aliás, nas respostas dos pais, notou-se uma tendência geral por considerarem importante terem a possibilidade de participar ativamente nas rotinas, atividades, festividades e, até por vezes, em aspetos da gestão do Jardim de Infância, algo que expõe constantemente, tal como podemos verificar nos seguintes excertos:

iii.1.2. - Envolvimento Parental: Abertura à Família; Participação dos pais e familiares no Projeto Educativo, na dinamização de atividades, na gestão e na resolução de problemas, nas Festas Escolares e outras iniciativas

"Atividades na sala com os pais para maior partilha de conhecimentos"; "Mais atividades que envolvam os pais"; "Os pais poderem assistir de modo organizado e aos poucos a parte da "aula"; "Possibilidade dos pais entrarem em projetos e atividades diárias"; "Maior abertura aos pais"; "Envolvimento Parental"; "Mais aberta aos pais"; "Maior participação dos pais"; "Maior interação com os pais"; "Participação dos pais"; "Acompanhar mais a educação do filho"; "Aberta aos pais"; "Maior envolvimento das famílias nas atividades escolares"; "Maior relação escola-família"; "Maior abertura aos pais"; "Maior envolvimento parental"; "Maior envolvimento da família"; "Direção da Escola mais flexível".

Algumas respostas dos pais revelaram que a interação entre o Jardim de Infância e a família supõe uma adaptação da instituição às particularidades das famílias heterogêneas, de modo a que não aconteça a contradição de interesses e de modos de educar (familiar e institucional) a criança.

iii.1.3. - Sintonia da educação formal com a educação familiar; Harmonia entre a Educação Pré-Escolar e os interesses e expectativas dos pais

"Que prolongue a educação familiar"; "Proximidade à família"; "Valorizar a interação com família".

6.3.4. – Iniciativas Educativas com a Comunidade

A família, mesmo sendo um pequeno grupo, assume funções sociais e atua como um fator de estabilidade da sociedade ao perpetuar normas sociais e ao demonstrar-se sensível e capaz de se adaptar às mudanças. No contexto atual, cada vez mais a educação é aberta, logo, para a família e para o Jardim de Infância, é imprescindível criar interação com a Comunidade Educativa dado que esta interfere na vida e na qualidade da educação das crianças.

6.3.4.1. – Categoria Relação Jardim de Infância/Comunidade Educativa

Junta-se à manifesta vontade dos pais de que os filhos usufruam uma boa planificação de atividades dentro do contexto institucional do Jardim de Infância, a vontade de que também tenham atividades abertas à comunidade e até no exterior da instituição, tal como se pode observar em várias respostas dos pais:

- "É necessário criar condições para a realização frequente de visitas de estudo." PM. 1.29;
- "A Educação Pré-Escolar deve acompanhar e promover o desenvolvimento global, proporcionar experiências de enriquecimento interpessoal (em especial com os pares) e promover a reflexão e a curiosidade pelo mundo." PM. 13.35;

- "Sugiro que a Educação Pré-Escolar privilegie a Educação para a Cidadania e promova mais saídas e visitas ao exterior para que as crianças tenham a possibilidade de usufruir de serviços educativos de valências como Bibliotecas, Museus, Parques Biológicos, entre outros, de forma a terem uma educação mais informal, que apoie e valorize os pais e que seja mais estruturada em termos de grupo." P. 15.10

De todos os aspetos assinalados nesta área, o que nos parece que cria mais expectativas nos pais é a possibilidade de o Jardim de Infância organizar e realizar "Visitas de Estudo" para as crianças, o que parece ser entendido pelos pais como um meio de abertura a novos horizontes e de aprendizagens de grande valor para o desenvolvimento dos filhos.

iv.1.1. – Subcategoria: Abertura, Relação e Adaptação ao meio; Saídas e Visitas de Estudo

"Mais visitas de estudo"; "Aumento das visitas de estudo"; "Mais saídas (...) culturais"; "Mais visitas de estudo, duas por ano é pouco"; "Mais saídas"; "Mais visitas"; "Mais abertura ao exterior, mínimo uma visita de estudo por mês"; "Mais saídas e visitas de estudo a bibliotecas, museus, etc."; "Mais abertura ao exterior"; "Aumento das visitas de estudo".

Como já foi referido, em diversas respostas sobressai a ideia de que para muitos pais as questões do civismo, dos valores humanitários e dos laços culturais e históricos se revestem de grande importância para a Educação Pré-Escolar dos filhos. Ora, estes aspetos também se relacionam obrigatoriamente com a relação e a adaptação das crianças ao meio envolvente e estão, de resto, muito presentes nas expectativas educativas destes pais que parecem estar cientes das vantagens que a participação em ações e projetos coletivos e sociais acarretam:

iv.1.2. – Subcategoria: Trabalho cívico com a comunidade; Participação em eventos e dinâmicas sociais

"Instituição aberta à comunidade, rica em projetos e desafios que ajudam o crescimento"; "Aberta ao trabalho comunitário"; "Maior envolvimento com a comunidade"; "Com forte intervenção de componente social, interdisciplinar e com respeito pelo ser humano"; "Mais trabalho cívico e mais empreendedorismo"; "Maior envolvimento com a comunidade"; "Associar/Introduzir nomes de personagens e de conhecimentos históricos e sociais"; "Educação para a Cidadania"; "Aberta à sociedade com valores de cidadania"; "Formação completa e adequada ao mundo em que vivemos".

Ou seja, com base nos resultados apresentados, julgamos poder afirmar que relativamente às expectativas sobre a Educação de Infância, os pais não privilegiam apenas o desenvolvimento das competências cognitivas ou a preparação para os níveis de escolaridade seguintes, mas também as competências sociais, psicomotoras, éticas e cívicas, numa vertente de interdisciplinaridade e de desenvolvimento global e equilibrado dos filhos.

Síntese crítica conclusiva

Ao longo deste capítulo procurámos analisar, através dos dados apurados nos questionários, as percepções e as expectativas dos pais sobre a Educação dos filhos no Jardim de Infância, bem como os critérios de qualidade que pautam as suas escolhas e interesses educativos. Na realidade e de acordo com o enquadramento teórico, podemos afirmar que, em termos gerais, quando se pensa em Educação, dever-se-á refletir sobre os diversos critérios, fatores e indicadores que possam revelar-se contributos de qualidade educativa, entre os quais destacamos os que:

- i) Favoreçam ao máximo o desenvolvimento pessoal da criança, de modo integral e equilibrado;
- ii) Se adaptem aos interesses particulares das crianças;
- iii) Respondam às necessidades da sociedade democrática, cada vez mais tecnológica e em constante mudança;
- iv) Compensem as desigualdades sociais;
- v) Preparem as crianças de forma adequada para a sua inserção na vida em sociedade;
- vi) Permitam o acesso ao património histórico e cultural do povo;
- vii) Promovam a educação ambiental e a cultura científica.

Neste sentido, podemos afirmar que os indicadores gerais de qualidade em Educação Pré-Escolar são os aspetos materiais, técnicos e pedagógicos inerentes à organização dos Jardins de Infância, tais como a organização do espaço e do tempo, a segurança, os cuidados pessoais, as rotinas, o planeamento de atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, a gestão dos recursos físicos e materiais, a gestão dos recursos humanos, as relações sociais e a interação com a comunidade educativa, entre outros aspetos interligados com a qualidade de vida da criança e geradores de expectativas nos pais no campo da Educação de Infância.

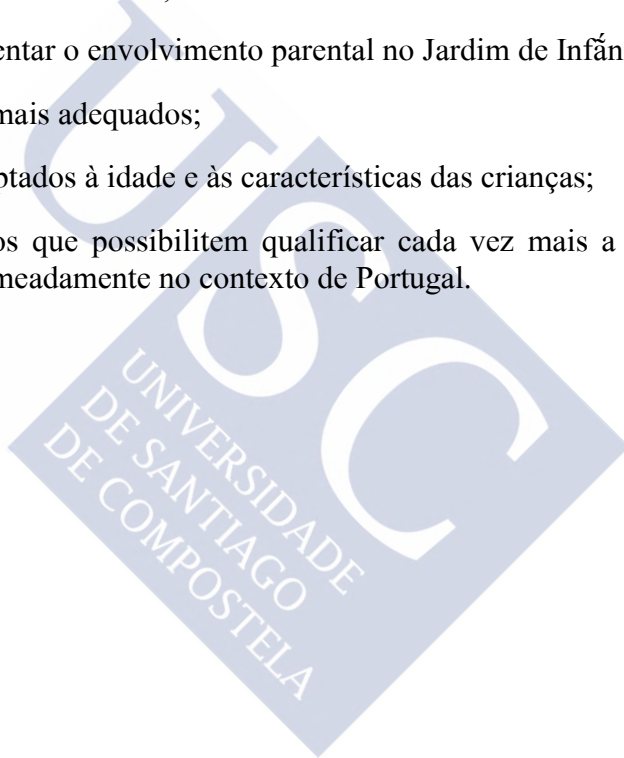
Suportados nestes indicadores educativos, procurámos ao longo deste capítulo aprofundar os saberes e os juízos qualitativos dos pais para de seguida refletir e contribuir, através das “Considerações Finais” do próximo capítulo, acerca dos meios para fomentar uma melhor adequação da Educação Pré-Escolar às expectativas evidenciadas na análise das respostas dos pais aos questionários.

Reconhecendo que os saberes dos pais são uma mais-valia para a autoavaliação e construção de uma Educação Pré-Escolar cada vez mais eficaz e adequada aos novos interesses, necessidades e desafios das crianças, dos pais e da própria sociedade, considerámos que estas

percepções e expectativas que procurámos “dar à luz” neste capítulo, desempenham um papel fundamental no compromisso por uma educação participada, assente num espírito crítico, de ajuda mútua e de colaboração entre todos os intervenientes ou atores sociais.

Em suma, em conformidade com o exposto, procurámos conhecer o teor das melhorias preconizadas pelos pais, tanto sobre os aspetos particulares da Educação Pré-Escolar como sobre os aspetos gerais do Sistema de Ensino Português, colocando em evidência as suas críticas e sugestões para as traduzir em:

- i) Pistas de trabalho inovadoras;
- ii) Propostas de desenvolvimento de competências de comunicação,
- iii) Métodos pedagógicos mais eficazes;
- iv) Estímulos para incrementar o envolvimento parental no Jardim de Infância;
- v) Modelos Curriculares mais adequados;
- vi) Horários escolares adaptados à idade e às características das crianças;
- vii) Outros aspetos diversos que possibilitem qualificar cada vez mais a Educação no Jardim de Infância, nomeadamente no contexto de Portugal.



3.ª Parte – CONCLUSÃO

(...) a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa de adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança.

Jenks (2002: 187)



CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Contextualização

Este estudo procurou averiguar acerca da relevância e das expectativas que a Educação de Infância tem para os pais de crianças que frequentem Jardins de Infância, pelo que o enquadramento teórico deste trabalho começou por focar a contextura alargada dos “binómios” criança/infância e família/educação, para finalmente, chegar à Educação de Infância, abrangendo a perspetiva histórica, social e cultural da evolução desta, sobretudo a partir do século XIX até ao momento atual. Isto é, começámos por focar o contexto global da educação para melhor compreender o contexto particular de Portugal, procurando-se evidenciar e aprofundar, de modo específico, os fatores que os pais consideram mais relevantes no momento da escolha de um Jardim de Infância para os seus filhos, bem como o que mais valorizaram nesse processo e quais as suas expectativas relativamente à Educação Pré-Escolar. Logo, o propósito desta investigação – desde o enquadramento teórico, ao estudo empírico, à totalidade do saber construído – assenta na necessidade de tentar conhecer, aprofundar e compreender esta temática a partir dos saberes dos pais sobre a realidade em causa, num apuro que se pretende facilitar aos leitores. Neste sentido, as “Considerações Finais” que se seguem visam ser um contributo para reflexão e inspiração de novas dinâmicas e estratégias de intervenção no terreno educativo da infância, designadamente no contexto português.

O presente capítulo pretende, então, reunir um conjunto de reflexões que possam ser um meio útil para conhecer a realidade da Educação de Infância a partir dos pais – no desempenho de papel informador(es) – e um estímulo para que outros investigadores se sintam motivados na busca de novas pistas, pontos de interesse e conhecimentos acerca desta temática que permitam contribuir para melhorias de qualidade na Educação Pré-Escolar.

As páginas que se seguem, revelam a “voz” da investigadora pela exposição do seu ponto de vista, da sua interpretação crítica dos dados e da apresentação dos resultados mais significativos que aprofundou. Sumariamente, estas páginas podem definir-se como um registo de dados e reflexões extraídos das respostas dos pais aos questionários relativos à problemática central desta investigação.

É chegado o momento em que, após um processo *continuum* dinâmico de construção – assente em lógicas conceituais e pessoais que se interligam, através das múltiplas leituras e de uma exploração empírica do estudo – passarmos à análise e à interpretação dos dados obtidos durante este estudo, tendo sempre presente os questionamentos que de início o suscitaram.



7.1. – AVALIAÇÃO E APRECIACÃO CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO

Na presente investigação, a fundamentação do uso de um modelo investigativo qualitativo rege-se pelo pressuposto essencial do tipo de acontecimento estudado, o qual só pode compreender-se pelo aprofundamento e pela interpretação dos saberes das pessoas ou atores sociais que se encontram no terreno – neste caso, os pais de crianças que frequentam Jardins de Infância – e participam nesta dinâmica – a Educação de Infância em contexto formal e institucional. Isto é, parte-se do papel relevante que os pais desempenham, bem como da responsabilidade que a sociedade lhes atribui em cuidar e tomar decisões acerca da vida e da educação dos filhos.

Os pais são os primeiros educadores dos filhos, logo, faz sentido questioná-los sobre as suas expectativas relativamente ao modo como se processa o desenvolvimento e as aprendizagens dos filhos no Jardim de Infância ou sobre qual o significado da Educação Pré-Escolar na qualidade de vida destes, sabendo que: i) as mudanças na sociedade têm potenciais repercussões na educação e socialização da criança; ii) as crianças pequenas são o centro da educação e dos cuidados dos pais e das famílias, logo, esperam algo do seu processo evolutivo; iii) as crianças aprendem em vários contextos, numa continuidade horizontal (que vai da sua casa à dos vizinhos, aos museus, às bibliotecas, aos parques lúdicos, ao Jardim de Infância e outros) e vertical (nos contactos com os diversos atores sociais e relacionamentos que vai fazendo ao longo do tempo, continuamente). Neste sentido, a preocupação constante neste estudo foi a de nunca perder de vista a Educação Pré-Escolar como um fio condutor que se pode avaliar de acordo com o contexto local, mas, sobretudo, de acordo com o modo como os pais a avaliam, atendendo a uma perspetiva de dupla atuação em que o Sistema Educativo pode refletir e promover mudanças em função das perceções e expectativas dos pais e, por outro lado, os próprios pais, enquanto atores com voz ativa e direitos de participação, podem e devem intervir e sugerir estratégias e mudanças que complementem e desenvolvam a Educação Pré-Escolar segundo um modelo de cooperação e civismo benéfico para eles, para os filhos, para toda a comunidade educativa e sociedade.

7.2. – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos, uma das conclusões mais significativas desta investigação é a perceção relativa à expressão coletiva e social que o Jardim de Infância acarreta para os pais inquiridos – pais e mães, os principais colaboradores no estudo. Isto é, o modo como esta instituição educativa cria elevadas expectativas nos pais, dado que dela esperam uma educação de qualidade para os filhos.

Assim, reconhecendo a importância de que os primeiros anos da vida desempenham um papel decisivo no desenvolvimento humano, o sentido de como é relevante a Educação de Infância é claro para a generalidade dos pais e das pessoas dos dias de hoje, que sobre ela depositam expectativas. Esta ideia está, aliás, de acordo com a perspetiva da Psicologia da Educação proposta, por exemplo, por Palacios *et al.*, (1990), quando afirmam que uma Educação de Infância de qualidade resulta de vários esforços individuais e coletivos (como por exemplo, educadores, instituições, família, comunidade) e deverá responder às necessidades e diversidades individuais das crianças, algo que implica conhecer as suas características psicológicas (como sejam as afetivas, cognitivas e sociais), bem como as próprias características dos contextos sociais e motivadores das crianças. Neste sentido, concluímos que,

tal como consideram os autores (*ibidem*), as relações que temos com as crianças nos tempos modernos são fenómenos relativamente novos comparativamente ao passado histórico e resultam, também e em grande parte, da proclamação dos Direitos da Criança, os quais, entre outras consequências, tornaram mais cúmplices e estimulantes as relações entre os pais e os filhos, educadores e crianças, Jardim de Infância e famílias. Daí que, neste enquadramento, se destaque a enorme importância de aprofundar a História Social da Infância através da sua evolução histórica, dos estilos de vida e dos diferentes contextos e tipos de famílias, para que consigamos reunir esforços e corresponder com atualidade aos reais e sempre renovados interesses das crianças e respetivos pais.

No que concerne à questão principal que pautou esta investigação, parece-nos que devemos começar por refletir acerca do primeiro e principal momento da Educação de Infância: a importante decisão da inscrição de um filho num Jardim de Infância. Sob o ponto de vista legal esta determinação é uma liberdade democrática que cabe aos pais, os quais, de acordo com os resultados apresentados, é motivada e influenciada por diversas razões – necessidade de cuidados de assistência, conveniência, desenvolvimento, socialização, recursos humanos, características físicas do espaço, características da logística interna da instituição – e diversas informações positivas e/ou influência de atores sociais – amigos, familiares, educadores, outros docentes, informações e/ou dados estatísticos sobre os programas educativos, avaliações das instituições de Educação Pré-Escolar – apresentadas pelos pais e que, consequentemente, neles geram expectativas.

Em termos conclusivos, atendendo à diversidade de razões e motivações possíveis para inscrever os filhos num Jardim de Infância e relacionando-os com os dados obtidos, parece-nos que os pais inquiridos justificam a inscrição na Educação Pré-Escolar fundamentados, sobretudo, por razões de conveniência pessoal, nomeadamente as devidas à sua profissão e à subsistência dos vários membros do agregado familiar. Ainda assim, maioritariamente, os pais inquiridos revelaram entender, também, o Jardim de Infância como algo mais que um simples apoio de assistência à criança e à família. Ou seja, muitos dos pais percecionaram-no como um contexto de vida importantíssimo para o desenvolvimento global da criança, demonstrando estarem atentos à oferta dos serviços e da competência do pessoal, bem como à dinâmica educativa assente num currículo adequado e na estreita ligação à família e à comunidade.

Desde já e em conformidade com os dados, importa referir como uma relativa limitação do estudo o facto da amostra de pais ser predominantemente feminina, algo que fez transparecer dois aspetos: o primeiro é que existe nos progenitores uma assimetria entre o Papel da Mãe e o Papel do Pai no que se refere à decisão da escolha de um Jardim de Infância para o(s) filho(s), bem como a outros assuntos educativos relativos ao(s) seu(s) educando(s); o segundo é que as conclusões deste estudo empírico serão, devido a tal, representativas da realidade, porém, menos representativas dos progenitores no sentido da igualdade parental, pois parece-nos que continua a persistir na família o padrão tradicional da mulher que acumula a atividade laboral com a atividade educativa dos filhos, assumindo mais relevância do que o homem/pai na educação do(s) filho(s).

Com efeito, independentemente de critérios sociais, culturais ou de idade, os dados confirmam que há um certo “triunfo” de o maternalismo decorrente das mães serem dominantes na deliberação das escolhas educativas para os filhos. Por tal, também nos ocorre possível concluirmos que, tendo em conta a reconhecida importância que os pais têm na educação das

crianças, é fundamental que se encontrem formas de cooperação e estratégias que viabilizem e incentivem uma maior participação de todos, quer os pais quer as mães, nas vivências e experiências educativas dos filhos, pois cada vez mais este é um critério claro e inequívoco de qualidade e de sucesso educativo é relevante no esboço de tais mudanças de participação paterna.

Relativamente às considerações conclusivas desta investigação, destacamos as seguintes:

- i) No que se refere à rotina diária do Jardim de Infância, os pais demonstraram, maioritariamente, ter elevadas expectativas sobre a socialização e o desenvolvimento das competências sociais dos filhos, pela interação com o grupo de pares e com os outros adultos (educadores, auxiliares educativos, docentes de atividades extracurriculares, pais de outras crianças, entre outros indivíduos).
- ii) As expectativas sobre a Educação no Jardim de Infância, de grande parte destes pais, são que esta serve no essencial para preparar a adaptação das crianças para as etapas de escolaridade seguintes à Educação Pré-Escolar. Na verdade, e sistematicamente, os pais invocaram estar atentos à escolaridade futura dos filhos e transmitiram, em muitos casos, que esperam que as novas aprendizagens venham a facilitar a integração escolar e a assimilação de conteúdos no 1º Ciclo de Ensino Básico e seguintes ciclos. Aliás, podemos até estabelecer uma relação de complementaridade entre estes dados e outros que demonstram que, também para muitos pais, um dos principais critérios de qualidade educativa aquando da seleção de um Jardim de Infância para os filhos é que este seja uma instituição educativa que ofereça continuidade nos futuros estudos nos ciclos de ensino. Ora, tal confirma, uma vez mais, a expectativa dos pais na educação com continuidade, ou seja, alargada e com repercussões no futuro da escolaridade dos filhos.
- iii) O foco na atividade cognitiva, no desenvolvimento da literacia e na preparação para a escolaridade, mostra-se bem evidente nos interesses prioritários dos pais sobre a Educação de Infância dos filhos apesar de que, um pouco paradoxalmente, eles quase não referiram nas suas respostas alguns aspetos correlacionáveis, tais como o papel dos livros e da narração das histórias às crianças, ou a valorização da literatura infantil como um passo fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas, de cultura oral e escrita. Com efeito, se olharmos para as respostas aos questionários, praticamente não encontramos pais a referir a importância do contacto das crianças com os livros e, todavia, repetem-se as respostas a destacar a importância de as crianças aprenderem as letras e os números o mais precocemente possível, como se estes códigos não fizessem parte dos registos escritos ou dos livros. Concluindo, há quase uma contradição entre a atenção que os pais dão à preparação para a literacia e para o 1º Ciclo do Ensino Básico (que vulgarmente eles designam de “Escola Primária”) e o gosto pelos livros e pela literatura, que tradicionalmente são associados aos bons resultados escolares e linguísticos.

- iv) A ferramenta de ensino mais invocada pelos pais foi o uso de computadores e o acesso às novas tecnologias. Há, sobretudo, muitos pais que enfatizam a necessidade do contacto com os computadores como uma fonte fundamental de aprendizagem e de preparação para as fases seguintes de ensino, numa lógica que é, de resto, bem característica da sociedade atual – sociedade global de informação e consumo – na qual as crianças veem os seus tempos altamente institucionalizados e dominados pela utilização e consumo das novas tecnologias – televisão, computadores, *tablets*, telemóveis, internet e redes sociais.
- v) A aprendizagem do “Inglês” ou de uma língua estrangeira como fazendo parte do *curriculum* do contexto Pré-Escolar é, talvez, das manifestações que assume maior destaque nas expectativas dos pais relacionadas com o Jardim de Infância. Particularmente, notou-se a apologia pelo ensino do inglês de forma intensiva e sistemática, que mais do que qualquer outra língua estrangeira, é focado nos questionários (segue-se o francês, o espanhol e, quase impercetível, o mandarim), como base fundamental entre os conteúdos transmitidos. Aliás, para uma grande parte dos pais inquiridos a Educação Pré-Escolar dos filhos deveria ser bilingue. Provavelmente, esta é mais uma evidente influência das novas necessidades da vida contemporânea, cada vez mais global e competitiva, em que: i) as crianças são cada vez mais precoces na realização de atividades e de jogos com recurso às novas tecnologias cuja informação e utilização se encontra maioritariamente na língua inglesa; ii) as instituições educativas promovem, cada vez mais cedo, intercâmbios culturais e educativos com países estrangeiros; iii) em contexto local há maior circulação de informações, pessoas e bens estrangeiros, usando, sobretudo, a língua inglesa.
- vi) Acerca da “Educação Moral e Cívica” dos filhos, grande parte dos pais revelam claramente estarem atentos a esta área da formação dos filhos. Constatou-se nas respostas aos questionários a repetição constante de determinadas palavras que evidenciam isso mesmo, pelo recurso a vocábulos como: “valores”, “formação”, “humanismo”, “educação cívica”, “regras cívicas e morais”, “transmissão de valores”, “orientação”, “integração social”, “desenvolvimento pessoal”, “ser bom”, “ser espiritual”, “viver bem em sociedade”, “respeitar o próximo”, “deveres”, “disciplina”, “cidadania”, entre outras. Por tal, conclui-se que os pais esperam a existência de uma relativa complementaridade entre a transmissão dos valores morais e éticos familiares e os valores educativos transmitidos no contexto do Jardim de Infância.
- vii) A “Arte” ou o apelo às “Atividades Criativas e Artísticas” como uma forma de expressão, de modelo de educação, de realização e de felicidade das crianças, surge com evidência nas respostas dos pais. Contudo, curiosamente, a utilização da expressão “liberdade,” a qual poderia, também, estar associada à ideia de criatividade, quase não ocorre nas respostas aos questionários. Ou seja, os dados conferem o desejo manifestado por grande parte dos pais de que a Educação Pré-

Escolar incluía um modelo de Educação Artística e Criativa que abrangia várias áreas ou até que seja lecionada por profissionais da especialidade. Assim, acerca desta temática há várias referências, cujos principais domínios mencionados são relativos ao interesse pela dança, as artes plásticas, a música e o *ballet*. Todavia, ainda relativamente às atividades criativas e artísticas como parte integrante do Currículo Educativo que os pais privilegiam, convém referir que estes tipos de atividades surgem enquadradas no contexto educativo nacional português, no qual os Educadores de Infância exercem a monodocência sem possuírem uma formação específica e especializada para lecionar determinadas áreas e conteúdos (que implicam domínios curriculares, de linguagem, voz, corpo, instrumentos e técnicas que não aprenderam). Isto é, os pais demonstram estar informados e serem sensíveis a esta matéria e, tendo conhecimento de tal facto, alimentam expectativas de uma resposta mais eficaz por parte do Jardim de Infância, sugerindo em várias respostas a contratação de pessoal especializado para melhorar a qualidade educativa dessas atividades. Consequentemente, parece-nos que talvez nem os Educadores de Infância tenham total confiança para o pleno exercício de determinadas atividades educativas (tendo em conta que os dados referem que há várias atividades que os pais pretendem incluir na educação dos filhos, porém, o Jardim de Infância não as dinamiza), nem o modo como estas ocorrem na instituição está de acordo com as expectativas criadas pelos pais. Algo que, aliás, também se aplica e verificou no caso anteriormente mencionado, relativo ao ensino da língua inglesa, no qual os pais também sugerem maior rigor e a aspiração de que seja lecionado por docentes especializados.

- viii) De um modo geral, os pais revelaram preocupar-se com a “Satisfação das Necessidades Básicas” e com o “Desenvolvimento Global e Pedagógico” dos filhos. Todavia, é sobretudo a questão pedagógica que mais é realçada nas suas respostas, nomeadamente manifestando interesse pelas seguintes especificidades: i) Projeto Educativo; ii) Modelos Curriculares Desenvolvidos; iii) Plano Anual de Atividades; iv) Atividades Extracurriculares. Sobre estes fatores, o principal ponto de ligação reside no apelo que a maioria dos pais fazem a uma maior diversidade de atividades que o Jardim de Infância poderia organizar e proporcionar às crianças. Isto é, na generalidade, as expectativas dos pais vão no sentido de que os seus filhos usufruam de um Currículo Pré-Escolar o mais variado e completo possível, com base em experiências, locais, materiais e atores sociais diferentes.
- ix) No que diz respeito ao funcionamento do Jardim de Infância, os dados relativos à ocupação do tempo das crianças no Jardim de Infância realçam que os pais revelaram ter menor interesse pelas brincadeiras e pelos jogos espontâneos e livres dos filhos do que às atividades pedagógicas curriculares, planificadas e desenvolvidas pela ação dos adultos – ou seja, parece-nos que os pais não valorizaram muito o jogo ou a brincadeira como uma atividade natural e básica na vida e na ocupação do tempo da criança. Digamos que as suas respostas não revelam especial interesse pelo tempo livre da criança, tendo em conta que proporcionalmente este foi manifestamente menos abordado do que o tempo

preenchido em atividades pedagogicamente planificadas, orientadas e de aprendizagem escolar. Em suma, os pais quase não focaram os benefícios por os filhos ocuparem o seu tempo de acordo com os seus interesses de crianças, mas, antes, procuraram destacar os interesses deles próprios, enquanto Encarregados de Educação, ao elegerem as atividades estruturadas pelo pessoal docente e segundo um regime de horários altamente preenchidos. Quando muito, relativamente a esta problemática das atividades livres das crianças, os pais valorizaram as vantagens do recreio, mas sobretudo numa ótica de espaço que deve ser cuidado, vigiado e estruturado.

- x) No que se refere ao “Horário” e aos períodos de “Interrupções letivas” ou férias, os pais revelam pretender soluções de grande flexibilidade e sobretudo que as instituições não os “obriguem” a ficar em casa com os filhos nestes períodos ou a arranjar alternativas, pois carecem de soluções locais para os deixar enquanto vão trabalhar. Todavia, apesar de focarem este aspeto com frequência nas suas respostas e sem que tenham sido diretamente inquiridos sobre tal, os pais não sugeriram propostas com soluções alternativas nem suscetíveis de enriquecer estes momentos, tal como aconteceu com os momentos complementares de horário diário, os quais, no limite, consideraram que poderiam ser preenchidos com atividades desportivas ou atividades criativas e artísticas.
- xi) Relativamente ao “Recreio” – entendido como uma área para a criança brincar e interagir com os seus pares livremente, em espaços menos estruturados ou até ao ar livre e que permitam o contacto com a natureza – os pais expressaram as suas expectativas essencialmente em função de que este tivesse boas condições de área, segurança, vigilância, equipamentos e infraestruturas. Salvo algumas referências à atividade de brincadeira, as principais atividades correlacionadas com as vantagens do espaço de recreio que os pais apontaram foram as da Prática Desportiva e/ou de Educação Ambiental, como por exemplo a Jardinagem.
- xii) No âmbito do desempenho profissional do(s) docente(s) e relativamente à distribuição/número de crianças por salas e por Educador(a) de Infância, poucos foram os pais que demonstraram o seu ponto de vista sobre esta questão. Parece-nos que as expectativas de qualidade da Educação no Jardim de Infância não se pautam tanto pela constituição do grupo de crianças por docente, mas, essencialmente, pelo acompanhamento que as crianças tenham pelo(a) Educador(a) de Infância. Este(a) sim, é persistentemente conotado(a) como um fator imprescindível de qualidade, pelo desempenho e dedicação que os pais esperam que demonstre para com a educação dos filhos. Ainda assim, sobre a questão da constituição dos grupos de crianças por sala de atividades, alguns pais manifestaram interesse em que os filhos frequentassem instituições de tipo “familiar”, mais acolhedores e com grupos restritos em número de crianças para que estas possam ter uma atenção mais personalizada e um relacionamento interpessoal mais íntimo. Ainda assim, no geral, é a importância atribuída aos Educadores de Infância que é

mesmo muito significativa dado que grande parte dos pais estabeleceram quase uma relação causal entre o desempenho do docente e o resultado/sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos.

- xiii) Como já tivemos oportunidade de referir, ao nível dos “Recursos Humanos” o pessoal não docente é pouco referido nas respostas aos questionários, pelo que podemos concluir que as expectativas educacionais dos pais no Jardim de Infância se centram, efetivamente, no papel desempenhado pelos(as) Educadores(as) de Infância. Sobre este aspeto, o que se demonstrou foi que acerca do Pessoal Auxiliar de Educação, os pais criam, essencialmente, expectativas relativas aos desempenhos no que se refere à segurança, vigilância e satisfação das necessidades básicas dos filhos e não tanto relativamente aos aspetos educativos ligados ao desenvolvimento ou às aprendizagens.
- xiv) A importância das “Visitas de Estudo” como fonte de aprendizagem é um dos aspetos mais mencionados pelos pais. Notoriamente, quase todos eles referem como importante haver várias saídas da instituição para as crianças poderem realizar visitas ou passeios de estudo. Todavia, as respostas dos pais revelam que as suas expectativas relativamente a este aspeto são defraudadas em virtude da insuficiente oferta do Jardim de Infância. Assim, segundo os resultados apresentados, parece-nos que para os pais as visitas de estudo surgem como importantes motores educativos a todos os níveis, designadamente os culturais, artísticos, cívicos e sociais mas a resposta real que obtém do Jardim de Infância não está de acordo com as suas expectativas.
- xv) A abertura da instituição à família foi um dos pontos mais focados nas questões abertas dos questionários e revelou-se como um aspeto absolutamente primordial para a maioria dos pais. Ou seja, reconhece-se que os pais demonstraram uma enorme apetência pela possibilidade de participarem na vida escolar dos filhos (no desempenho de atividades, nas reuniões, na planificação, nas festas escolares e noutras vertentes), mas, paralelamente, também se nota um certo desapontamento pela instituição que não lhes dá a devida e desejada abertura. Ora, este interesse vem mencionado em inúmeras das suas respostas, como um conjunto de obrigações básicas e de propostas que esperam do Jardim de Infância para com as famílias, no sentido da comunicação e da cooperação nos dois sentidos. Logo, podemos concluir que estes dados são uma evidência de como este assunto do envolvimento parental não corresponde efetivamente às expectativas de grande parte dos pais acerca da Educação de Infância dos filhos.

Sistematizando as principais conclusões desta investigação face aos resultados apresentados, passamos de imediato para a ponderação das hipóteses consideradas inicialmente:

Relativamente à **Hipótese 1** – Sobre se as expectativas dos pais e das mães sobre a Educação de Infância, variam segundo o género – parece-nos que podemos afirmar que o género interfere significativamente nas expectativas dos progenitores, pois a sua participação na resposta aos questionários revela interesses muito díspares pela Educação de Infância no

Jardim de Infância dos filhos: De modo autónomo há 65% de mães a cooperar e apenas 6% de pais; os pais só aumentam o número de participação quando respondem aos questionários conjuntamente com as mães, num apuro total de 29% por casal.

Também os resultados sobre quem se assume como o Encarregado de Educação do(s) filho(s) confirmam esta conclusão, pois são bastante díspares em género: sendo 80% para as mães e apenas 18% para os pais. No entanto, parece-nos que, apesar destas diferenças de género, isto é, entre pais e mães, no que se refere à quantificação na participação (quer na resposta aos questionários, quer nas decisões da vida educativa dos filhos) não há divergência entre ambos sobre a qualidade da educação dos filhos, pois é evidente nas suas respostas que são muito semelhantes as suas expectativas e interesses acerca dos principais domínios de desenvolvimento e áreas da Educação Pré-Escolar.

Relativamente à **Hipótese 2** – Sobre se as expectativas dos pais e das mães sobre a Educação de Infância, variam segundo o estado civil – considerando que quase todos os pais são casados (74%) ou vivem como se o fossem, em União de Facto (13%), não existem condições para inferir diferenças com apreciável significado, até porque, efetivamente, maioritariamente a amostra é constituída por famílias de tipo tradicional que coabitam em casal com os respetivos filhos. Sob o ponto de vista do estado civil dos pais, os dados não nos permitem verificar diferenças sobre o tipo de expectativas educativas relacionadas com o Jardim de Infância, nem sobre o desenvolvimento global do(s) filho(s) de acordo com a Educação de Infância, nem mesmo sobre as práticas de participação dos pais na dinâmica do contexto Pré-Escolar da instituição que os filhos frequentam.

Relativamente à **Hipótese 3** – Sobre se os pais com níveis socioeconómicos mais elevados revelam ter diferentes expectativas e diferente sentido crítico sobre a Educação Pré-Escolar – os dados permitem-nos verificar algumas diferenças, apesar de não muito acentuadas. Ainda assim, parece-nos que os pais dos Jardins de Infância Privados com fins lucrativos e respetivamente os que detêm mais habilitações literárias (83% destes possuem habilitações de nível superior entre licenciaturas e doutoramentos) são mais exigentes em alguns domínios educativos, tais como: i) o ensino bilingue ou de uma língua estrangeira (mas é, sobretudo, o “inglês” que é muito mencionado nas respostas); ii) o ensino vocacionado para instituições com oferta da continuidade de ciclos de escolaridade (quer pela preparação da criança para a futura escolaridade, quer pela possibilidade desta poder transitar de ciclo de ensino sem trocar de instituição educativa); iii) o ensino artístico e criativo (com especial destaque para a música); i) a prática desportiva.

Ainda assim, notou-se que mesmo no outro tipo de Jardins de Infância, os pais com níveis socioeconómicos mais elevados, quer os da Rede Pública do Pré-Escolar (60% dos quais com habilitações de nível superior) quer os IPSS (52% dos quais com habilitações de nível superior), deram o seu contributo com respostas escritas às perguntas abertas muito completas, onde se destacavam interesses educativos semelhantes aos pais das instituições privadas, destacando-se o seu especial interesse pelo “Papel do(a) Educador(a)” e pelo “Projeto Educativo”.

Parece-nos, ainda, que existem outros domínios que se evidenciaram mais nos pais das instituições Públicas e IPSS, apesar da referida similaridade nas preferências educativas com os das instituições Privadas, tais como o apreço pelo desenvolvimento dos filhos nos seguintes domínios: i) socialização; ii) civismo; iii) entreajuda e amizade; iv) autonomia; v) multiculturalidade; vi) autoestima, felicidade e afetos.

Relativamente à **Hipótese 4** – Sobre se as expectativas dos pais diferem de acordo com a experiência que têm sobre a Educação Pré-Escolar com os filhos – não nos parece evidente que os resultados demonstrem diferenças significativas nas expectativas educativas dos pais em função de terem ou não mais filhos e, conseqüentemente, experiências mais alargadas ou não sobre a Educação de Infância. Todavia, não na perspectiva das expectativas ou das preferências educativas, mas sim na perspectiva de “informantes”, conseguimos assinalar uma diferença no contributo dos pais com mais experiências educativas decorrentes da Educação Pré-Escolar de vários Jardins de Infância e/ou filhos, pois maioritariamente deram respostas mais completas e demonstraram ser mais críticos nas suas percepções.

Sabendo que cerca de um terço das crianças da amostra deste estudo são filhos únicos, que há cerca de 69% que tem irmãos e que quase todas as que têm irmãos correspondem aos filhos mais novos, podemos concluir que os progenitores indagados têm considerável experiência sobre a realidade do Jardim de Infância bem como da Educação Pré-Escolar.

Sobre a experiência dos pais nesta matéria, acrescem outros aspetos com algum relevo, tais como: i) cerca de dois terços dos pais admitiram ter inscrito os filhos em Creches antes da entrada para o Jardim de Infância, algo que pressupõe mais prática na capacidade de avaliar instituições, conteúdos, espaços, materiais, práticas pedagógicas, docentes e outros elementos ligados à Educação de Infância; ii) o número de crianças sobre quem incide este estudo e que está a frequentar pela primeira vez a instituição no ano letivo em que decorreu a observação é muito diminuto pois não chega sequer a 10%, portanto, não podemos dizer que maioritariamente os pais inquiridos são inexperientes, dado que possuem um tempo razoável de observação e de conhecimento do Jardim de infância que o(s) filho(s) frequenta(m); iii) o historial da Educação Pré-Escolar dos outros filhos, ou seja, dos irmãos da criança que também estiveram inscritos num Jardim de Infância, permite verificar que cerca de 44% dos irmãos frequentaram exatamente a mesma instituição, o que indicia algum conhecimento e relativa satisfação por parte dos pais com a educação e os serviços que presta.

No que se refere a esta suposição e no que respeita aos pais de filho(s) único(s), conseqüentemente com menor experiência educativa, destacamos que muitos demonstraram ter especial conveniência por encontrar na instituição resposta aos seguintes aspetos: i) que permita continuidade para o 1º Ciclo do Ensino Básico e/ou demais ciclos do percurso escolar; ii) que estimule as competências sociais da criança, nomeadamente pela interação com o grupo de pares.

Por fim, subjacente a todos estes aspetos da experiência dos pais sobre a Educação Pré-Escolar, parece-nos que podemos considerar que é consideravelmente elevada a credibilidade das respostas dos pais colaboradores neste estudo, na medida em que maioritariamente são indivíduos já com alguma experiência educativa e que conhecem relativamente bem a realidade do Jardim de Infância abordada nos questionários, logo, terão tido previamente várias ocasiões e motivações para refletirem sobre a dinâmica da Educação de Infância na instituição que os filhos frequentam e não só, num contexto mais alargado e em termos comparativos com outras instituições educativas onde eles ou os irmãos estiveram inscritos.

Relativamente à **Hipótese 5** – Sobre se as expectativas dos pais diferem de acordo com o tipo de Instituição de Educação Pré-Escolar que elegeram para inscrever os filhos – na generalidade estes resultados parecem ser concordantes com as inferências expostas na Hipótese 3. Todavia, há algumas conclusões diferentes que poderemos acrescentar em conformidade com os resultados, pois: i) a maioria dos pais remete para a avaliação da

qualidade da instituição ser em função do tipo de Jardim de Infância, isto é, se é Particular, Público ou IPSS; ii) há muitos pais cujos critérios assentam na ideia de que são efetivamente os Colégios Privados a melhor opção educativa e os que revelam ter melhor oferta de serviços e condições; iii) há um número significativamente grande de pais para quem só o Ensino Público tem sentido, sobretudo pelo sentido da heterogeneidade das crianças (e respetivas famílias) que a frequentam e pelo estímulo para a socialização e a educação multicultural; iv) há alguns pais que referem veementemente que o tipo de Jardim de Infância ideal tem de corresponder assumidamente a uma instituição católica, pois as suas respostas revelam expectativas dos filhos usufruírem uma Educação de Infância que os desenvolva globalmente, mas também ética e moralmente, em consonância com os valores da Igreja e Religião Católica a que pertencem.

Relativamente à **Hipótese 6** – Sobre se as expectativas dos pais relativas à Educação Pré-Escolar são influenciadas pela entrada da criança para a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico – afigura-se-nos que a maior parte dos pais expressam que as suas expectativas relativamente à Educação de Infância são em função dos melhores resultados possíveis que os filhos possam obter no futuro escolar, independentemente de estes estarem a iniciar a Educação Pré-Escolar com três anos de idade ou estarem prestes a sair para ingressar no novo ciclo de ensino. Designadamente, evidenciam-se várias referências nas suas respostas centradas no objetivo de quererem encontrar um Jardim de Infância que consiga preparar o melhor possível os seus filhos para a transição e frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico e, eventualmente, com continuidade nos restantes ciclos de escolaridade, como uma espécie de trampolim para o sucesso na escola.

Ainda relativamente à influência que a entrada da criança para o 1º Ciclo EB exerce nas expectativas dos pais, parece-nos que grande parte dos pais revelaram ter maior interesse nos resultados escolares obtidos ou a obter no Jardim de Infância para a preparar para essa etapa futura (por exemplo, aprender a ler e escrever, aprender os números e noções de matemática, aprender inglês ou outra língua estrangeira, aprender a estar sentado muito tempo e a cumprir as regras, adquirir a rotina de fazer trabalhos de casa, entre outras conquistas) do que propriamente no processo da aprendizagem e no modo particular como este decorre durante o momento presente (por exemplo, estimular o espírito crítico e a curiosidade da criança permitindo-lhe inovações, fazer as suas próprias descobertas, exercer direitos de participação e aprender de acordo com os seus interesses, necessidades e características individuais).

Relativamente à **Hipótese 7** – Sobre se existe relação entre as expectativas dos pais sobre a Educação Pré-Escolar e o grau de envolvimento parental na atividade e rotina do Jardim de Infância (participação nas reuniões de pais, encontros, conversas informais, atendimento pessoal formal, telefonemas, utilização frequente da comunicação escrita) – de um modo geral, e independentemente do grau de envolvimento parental, os pais inquiridos revelaram que comunicação e a participação na dinâmica do Jardim de Infância está muito aquém das suas expectativas, é passiva ou pouco participativa quer no diálogo com os educadores, quer no planeamento e na concretização das atividades, não obstante o seu interesse pelas questões educativas e pelo modo como se desenvolve o processo educativo do(s) seu(s) filho(s). Relativamente à relação Família/Jardim de Infância, a posição de quase todos dos pais é privilegiar a comunicação direta com os educadores e restante equipa educativa (informal, porque no dia a dia, ou formal nos dias das Reuniões de Pais ou destinados ao atendimento à família) mais do que a comunicação por escrito ou indireta, que demonstram só usar quase em

último recurso. Todavia, tendo em conta que, de modo geral, o nível de aprofundamento e o tipo de envolvimento parental não são muito elevados, não temos dados para concluir que tal possa interferir nas expectativas dos pais sobre a Educação de Infância dos filhos.

7.3. – CONCLUSÕES E PISTAS PARA A BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS

De acordo com o anteriormente referido, a Infância é um período da vida muito rico em aprendizagens nos diversos contextos familiares, escolares, desportivos, museológicos, entre outros, onde a criança vive e interage com indivíduos heterogêneos e processa a sua educação formal e informal. Segundo Magalhães (2007:11), a “(...) socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação (...)” e, neste sentido, a educação é um termo polissêmico que merece a atenção não apenas desta, mas de variadíssimas investigações e áreas de pesquisa, pela influência decisiva que desempenha na vida da criança e de todos na sociedade em geral. Assim, o que este estudo procura compreender é o modo como os pais inquiridos percebem o serviço educativo prestado pelo Jardim de Infância, partindo do princípio que este tipo de instituição, hoje em dia, monopoliza grande parte do tempo da vida do(s) filho(s) e, ainda, porque é aos pais, enquanto atores sociais que estão dinamicamente no terreno do Jardim de Infância, que cabe inscrever e acompanhar a educação dos filhos no Jardim de Infância.

Pretendendo cruzar os dados empíricos com os modelos teóricos anteriormente expostos neste trabalho, procurámos fazer a compreensão e a interpretação dos dados teoricamente sustentados, identificando algumas ideias e conclusões para que, deste cruzamento analítico-sintético, possam decorrer algumas considerações conclusivas.

Como expressa Magalhães (2007: 144), “O impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade e plenitude – é algo que afecta de forma global e particular o desenvolvimento da criança.”. Ora, esta ideia está presente no interesse pela reciprocidade na relação entre crianças/pais/famílias/Jardim de Infância que é absolutamente notória nos dados obtidos e se verifica no interesse da maioria dos pais quando apelam por um modelo de colaboração participativo no processo educativo dos filhos no Jardim de Infância. Porém, os dados revelam existir um desfaseamento entre estes seus interesses de interação com a instituição e a realidade em que vivem, no que toca ao envolvimento parental. Há uma notória insatisfação de muitos pais que resulta da impossibilidade de poderem planear e concretizar atividades, participar no projeto educativo e na resolução dos problemas do Jardim de Infância. Algo que nos parece quase uma incoerência tendo em conta a ênfase que os estudos contemporâneos dão ao potencial da participação dos pais e da família, bem como a melhoria e o sucesso escolar das crianças, de resto, em consonância com as características da atual democracia participativa que se vive na Europa e que se debate por esta meta como um fator de qualidade.

Com efeito, apesar da contribuição das mudanças sociais, das novas políticas educacionais e das recentes teorias académicas para que se verifique um aumento do envolvimento parental na educação das crianças, constatamos que este ainda se faz de modo muito ocasional e pouco sustentado, o que nos leva a inferir que os(as) Educadores(as) de Infância e a Educação de Infância em geral, e especificamente no contexto português, estão, neste aspeto, muito aquém das expectativas dos pais e dos normativos. Assim, parece-nos que, para corresponder às expectativas dos pais, seria desejável criar novas e criativas estratégias de comunicação e participação entre o Jardim de Infância e a família, com mais e melhor regularidade de informação (por exemplo: apresentar resumos do dia a dia da criança na instituição; fazer

convocações para participar em atividades escolares; permitir o debate e o planeamento das visitas de estudo e, posteriormente, fornecer mais informações sobre os aspetos mais significativos do modo como estas decorreram; publicar pequenas notícias sobre acontecimentos inesperados no grupo de crianças; redigir relatórios com periodicidade relativos ao acompanhamento e o desenvolvimento da criança no qual constem estratégias de estimulação para que os pais possam colaborar para que conseguir atingir determinadas metas) que valorizem o seu papel educativo.

As qualidades tutelares e educativas dos Jardins de Infância são fundamentais, mas não chegam, porque é preciso corresponsabilizar os pais e os vários parceiros, pelo que a necessidade de implementar medidas para fomentar a contribuição e o envolvimento parental nos parece ser uma das principais conclusões deste estudo, além de corresponder a uma real expectativa dos pais.

A nossa avaliação qualitativa faz-nos considerar que, provavelmente, uma boa forma para colmatar as fragilidades na participação dos pais na atividade do Jardim de Infância poderá ser a da inclusão nos Programas Educativos Pré-Escolares de determinadas características, tais como:

- i) Permitir que os pais participem mais assiduamente nas atividades na sala de atividades e na instituição educativa que os filhos frequentam;
- ii) Possibilitar que os pais façam visitas de observação ao Jardim de Infância para estreitar o conhecimento com a realidade e, assim, terem maior sensibilidade e abertura para poderem sugerir e participar no projeto e no processo educativo;
- iii) Estimular a participação dos pais na avaliação e reflexão sobre a evolução do seu filho bem como na adaptação dos planos de atividades em função do seu desenvolvimento;
- iv) Fomentar atividades com os pais noutros locais externos à instituição (que podem ser num jardim ou no local onde exercem a sua atividade profissional) ou por via de visitas domiciliárias;
- v) Promover atividades de continuidade entre o Jardim de Infância e a Casa de Família numa interação fecunda para ambas as partes e de modo a que possa exercer impacto quer na vida escolar quer na vida familiar (por exemplo, que estimule os pais a realizarem trabalhos escolares com os filhos em casa, ou que os sensibilize para a importância de dedicarem mais tempo aos filhos, ou ainda de reunirem mais esforços para que estes não permaneçam demasiado tempo na instituição);
- vi) Incentivar a dinâmica da participação dos pais no processo educativo dos filhos através de Associações de Pais, Clubes de Pais, Serviços de Voluntariado e outras ações que envolvam as famílias e até a comunidade (por exemplo, para melhorar o prolongamento de horário das crianças que permanecem demasiado tempo na instituição educativa);

- vii) Promover mais reuniões, encontros e festas com a presença e o envolvimento dos pais e outros familiares.

Tendo presente as ideias educativas indiretamente propostas pelos pais com base nas suas expectativas sobre a Educação no Jardim de Infância, parece-nos que as motivações e os interesses específicos das crianças só de modo relativamente ambíguo surgem expressas nas respostas dos progenitores. De acordo com o contexto abordado, são vários os deveres institucionais apresentados segundo os interesses pessoais dos pais e dos docentes para a Educação Pré-Escolar, mas, contrariamente, os interesses dos filhos quase não são mencionados nesta dinâmica. Porém, há algumas exceções, sendo que a principal é a que se refere às questões da afetividade da criança, a qual surge valorizada num número significativo de respostas dos pais, por vezes até em detrimento do interesse por questões cognitivas ou de outras dimensões de desenvolvimento. Efetivamente, a análise efetuada mostrou-nos que há muitos pais que veiculam claramente que o mais importante para eles na Educação no Jardim de Infância é que o seu filho seja acarinhado e feliz, ou seja, que se desenvolva num ambiente de afeto, amizade, tranquilidade, prazer e respeito pelas suas emoções e interesses. Assim, podemos concluir que para muitos pais o Jardim de Infância deve ser entendido como um espaço familiar que consiga estimular os interesses, a curiosidade e as descobertas na criança, onde esta cresça e construa a sua identidade com liberdade, alegria e divertimento, tudo isto num clima emocionalmente positivo.

Não obstante os filhos serem o centro das atenções dos pais e estes demonstrem ter elevadas expectativas sobre o seu bem-estar, felicidade, socialização e relacionamento com o meio e com os outros, a análise dos dados conduz-nos para a realidade de várias crianças cujos pais as deixam entregues desde manhã cedo até ao final da tarde no Jardim de Infância.

De um modo geral, parece-nos existir uma grande disparidade entre as expectativas que os pais têm na educação e no acompanhamento dos filhos e, por outro lado, o tempo real que estes efetivamente dedicam a estas tarefas, sobretudo pela diminuta participação em atividades no Jardim de Infância com os filhos e tendo em conta que lá permanecem por longos períodos de tempo.

Os elevados índices de permanência diária das crianças no Jardim de Infância levam-nos a considerar que é fundamental alertar os diversos atores – os pais, os docentes, os políticos e a sociedade em geral – para este dado alarmante, tendo em consideração que o elevado número de horas que muitas crianças frequentam o Jardim de Infância acarreta óbvias consequências nefastas para a sua qualidade de vida. Com efeito, e para fazer face à abrangência de tal realidade conformista para a generalidade dos pais sobre as atuais características da Educação Pré-Escolar em Portugal, parece-nos relevante, nesta fase do estudo e face ao levantamento das necessidades, apontar algumas pistas para melhoria da qualidade dos serviços dos Jardins de Infância. Assim, na premissa de que a atual educação no Jardim de Infância progrida e esteja mais de acordo com as expectativas dos pais, consideramos absolutamente útil e necessário apontar as seguintes pistas ou sugestões:

- i) Encontrar um modo de inverter a tendência de institucionalização da criança, muitas vezes agravada por esta pertencer a famílias pouco envolvidas nas práticas educativas do Jardim de Infância ou por frequentar uma instituição sem espaços físicos diversificados, amplos que permitam o contacto com a natureza.

ii) Incluir no plano de atividades mais saídas e visitas de estudo para possibilitar que a criança amplie os seus horizontes de interesses e descobertas e, simultaneamente, diminua o tempo durante o qual está “institucionalizada”.

iii) Fomentar um modelo colaborativo entre o Jardim de Infância e a Família, com mais estratégias de interação, de comunicação e de atenção ao espaço escolar e familiar.

Efetivamente, a elevada permanência de tempo das crianças no Jardim de Infância é, provavelmente, o principal fator que justifica propor um plano de ação que vá mais de encontro às expectativas educativas dos pais e às tendências educativas orientadas para uma melhor participação das famílias e da comunidade educativa. Aliás, sobre esta questão, não podemos deixar de cruzar determinados fatores, tais como: i) a contagem real e elevada do tempo que muitas crianças passam diariamente institucionalizadas dentro do Jardim de Infância; ii) o tipo de atividade profissional que os pais exercem e as respetivas interferências no acompanhamento e na educação dos filhos; iii) o elevado número de respostas dos pais (sem terem sido diretamente questionados sobre tal) que consideraram importante que a localização das instituições fosse próxima da residência ou do local de trabalho, o que pressupõe que são sensíveis a este aspeto; iv) a percentagem diminuta de pais a referir que os filhos têm o apoio dos avós, pessoas amigas ou familiares para auxiliar os na tarefa de acompanhar e educar os filhos. Ora, perante tais dados, permitimo-nos a concluir que para a maioria destas crianças a elevada permanência de tempo no Jardim de Infância é devida não tanto a motivações educativas, mas sim a imposições laborais dos pais, as quais não lhes permitem ter maior disponibilidade para cuidar dos filhos, designadamente pela já referida falta de suporte familiar.

Também podemos concluir, fundamentados no grande número de pais que alegam o interesse pela proximidade geográfica do Jardim de Infância dos seus locais de trabalho, ou das residências de família, ou das escolas de irmãos, que estes são sensíveis a este aspeto e o consideram um fator de qualidade e até de prioridade no momento da escolha e inscrição num Jardim de Infância.

Transpondo agora para a questão da organização do tempo diário da criança no Jardim de Infância, verificamos que os momentos de “descanso” quase não foram referidos nas respostas dos pais, quando se sabe que este aspeto é uma necessidade vital e de enorme importância, sobretudo para crianças pequenas que estão muito tempo institucionalizadas e que supostamente acordaram de manhã bem cedo para irem para o Jardim de Infância. Ora, refletindo sobre o facto de quase não ter sido mencionada a possibilidade do descanso ou do sono da criança na rotina diária do Jardim de Infância (quando se sabe que é muito elevado o número médio de horas diárias de permanência de muitas crianças na instituição, além de que a este terá que ser adicionado o tempo das deslocações da casa onde residem para a instituição), parece-nos estranho a quase ausência de respostas dos pais mencionando o interesse pela possibilidade do Jardim de Infância oferecer melhores condições de descanso para a criança ter uma pausa ou poder mesmo dormir uma sesta reconfortante a determinada altura do dia.

Comungando da ideia evocada pelos pais de que as crianças precisam de diversificar os ambientes e as atividades educativas de acordo com as novas exigências sociais, consideramos crucial a partilha de responsabilidades educativas pelos vários atores sociais, segundo modelos de gestão escolar que permitam melhorar os tempos de permanência da criança no Jardim de

Infância e favoreçam a proteção de dinâmicas cujas práticas diárias incluam a participação das crianças para que sejam entendidas como sujeitos individuais e ativos, capazes de produzir saberes. Ou seja, que não sejam meros reprodutores do legado dos adultos, mas cidadãos implicados na construção da sociedade.

De acordo com o referido e perspetivando um espírito empreendedor, consideramos necessário que os órgãos governamentais e de decisão do Estado Português façam um maior investimento e avancem com novas propostas educativas, por exemplo através de leis e políticas que possibilitem uma maior participação dos pais no processo educativo dos filhos, designadamente concedendo-lhes redução ou créditos no horário da atividade laboral semanal para que, dessa forma, possam acompanhar mais ativamente a Educação Pré-Escolar dos seus filhos. É, portanto, essencial passar dos discursos às práticas, neste confronto das intenções teóricas legitimadas pelos estudos da realidade das práticas escolares, como é o caso da presente investigação. Neste sentido do domínio da legislação e do político, consideramos que há algumas barreiras que deveriam ser ultrapassadas, tais como:

- i) Refletir mais profundamente sobre as consequências que o mercado de trabalho provoca nas questões demográficas, na qualidade de vida das crianças e famílias, e no sucesso educativo das crianças;
- ii) Incentivar a participação dos pais na vida educativa dos filhos, diminuindo os obstáculos à colaboração e, também, diminuindo os horários de trabalho dos pais com filhos com idades até ao nível da Educação Pré-Escolar, porque nesta fase do desenvolvimento da criança a família é incomparavelmente mais importante do que o Jardim de Infância;
- iii) Promover mais Ações e Projetos para sensibilizar os pais, os Educadores de Infância e toda a Comunidade Educativa para a partilha equilibrada de responsabilidades nas decisões curriculares, escolares e educativas, de modo inclusivo e em interação, com vista à integração e ao êxito educativo de todas as crianças.

Considerando as dimensões mais evidenciadas nas expectativas dos pais, para lá do grande relevo que dão ao binómio Jardim de Infância/Família, sobressai a importância que dão ao binómio Jardim de Infância/Comunidade Educativa. Os resultados obtidos vão de encontro à função educativa que os pais atribuem ao Jardim de Infância, enquanto espaço privilegiado para a socialização da criança e para lhe abrir novos horizontes, numa perspetiva que nos parece estar na linha de Corsaro (2002: 114), o qual refere que “(...) as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros, constroem os seus mundos sociais (...)”.

Neste contexto, também afirma Magalhães (2007: 134-135), que a comunidade é uma “(...) força educacional forte na educação (...)” que tem papéis significativos a desempenhar na educação e no bem-estar das crianças, tal como as famílias e as escolas, pois dispõe de muitos recursos humanos, económicos, materiais e sociais que podem apoiar as atividades entre a escola e a casa, e contribuir para o sucesso escolar dos estudantes. No sentido inverso, também é verdade que na vida em sociedade as crianças estão presentes em diversos espaços, tais como os parques, as pediatrias, as fundações, as ludotecas, as piscinas, os miniclubes, entre outros.

Sob o ponto de vista da interação com a comunidade, o exemplo mais mencionado pelos pais foi a importância da inclusão de mais “Visitas de Estudo” na expectativa de que elas possibilitem aumentar conhecimentos, desenvolver competências e potenciar novas experiências sociais entre a criança e a comunidade envolvente. Digamos que os pais demonstraram estar receptivos ao impacto de uma educação informal e fora de portas, que ofereça novas possibilidades às crianças de interagir com novas pessoas, conhecer novas realidades e participar em novos projetos através de um trabalho pedagógico mais inovador. Veja-se, neste sentido, que uma sugestão recorrente dos pais foi o interesse por um maior contacto das crianças com museus e outros espaços culturais, inclusivamente por espaços verdes que lhes permitam realizar atividades com o contacto direto com a natureza, ligadas à Educação Ambiental e à horticultura. Por sua vez, o sentido inverso também foi genericamente focado, isto é, também referiram como importante a participação comunitária com pessoas externas à instituição, nas atividades educativas do Jardim de Infância.

Retomando a questão da valorização da socialização da criança proferida tantas vezes pelos pais e relacionando-a com a atual sociedade que é cada vez mais global, multicultural e heterogênea, podemos concluir que é emergente e muito vantajosa a relação da criança com outros contextos que não apenas o da Educação Pré-Escolar, apesar de que, no que diz respeito à realidade do Jardim de Infância, os pais terem manifestado, maioritariamente, o relacionamento entre pares como uma das maiores vantagens da frequência dos filhos de um Jardim de Infância, numa lógica de que as próprias crianças se socializam, embora sejam os adultos que educam as crianças (Delande, 2003: 137).

Sabendo que as mudanças na sociedade alteraram as estruturas familiares (pois hoje existem mais mães no mercado de trabalho, mais casais com menor número de filhos, menos casamentos, mais divórcios, mais mobilidade familiar, e outros) e que tal se repercute, também e inegavelmente, no desenvolvimento e na educação da criança, acreditamos que esta precisa de aprender com as diferenças e a heterogeneidade social e familiar dos dias de hoje. Esta é uma preocupação social e cívica que encontramos, aliás, em muitas das respostas dos pais aos questionários, maioritariamente proclamando por uma Educação de Infância guiada por valores de solidariedade, tolerância e respeito pelo outro decorrente do ambiente propício do Jardim de Infância, de interação das crianças com os seus pares e com quem cuida delas.

Relembrando o momento da escolha e o que os pais mais valorizam num Jardim de Infância, podemos considerar que as razões mais apresentadas pelos progenitores para a inscrição e frequência dos filhos se pautam por requisitos de qualidade relativos a: i) características físicas do espaço e dos equipamentos; ii) recursos humanos; iii) localização geográfica; iv) currículo adotado; v) serviços e oferta de atividades (curriculares e extracurriculares); vi) tipo de público (crianças e famílias) que o frequenta; vii) relações sociais que promove (entre grupo de pares, com os adultos e com a comunidade educativa).

Avaliando o impacto da realidade que os pais transmitiram experimentar relativamente à educação dos filhos no Jardim de Infância com as expectativas que revelaram acerca das mesmas, consideramos que os fatores mais baixos de satisfação são os índices de envolvimento parental e de comunicação entre a família e a escola. Isto é, maioritariamente e independentemente da proveniência de que tipo de instituição ou níveis socioeconómicos, os pais revelaram não ter a oportunidade de ser tão participativos como gostariam na Educação

Pré-Escolar e não terem acesso a tanta informação como desejariam sobre a rotina diária e a evolução dos filhos.

Todavia, mesmo verificando que estamos perante pais sensibilizados para dimensões de qualidade, questionamo-nos sobre a coerência de tal facto, o qual envolve mais tempo dedicado à educação dos filhos e à vida escolar, com as opções de horário do Jardim de Infância que consideraram ideais e que demonstraram corresponder a elevado tempo de permanência das crianças na instituição por não terem horários disponíveis para lhes dedicarem.

Finalmente, sabendo que se atribui à Educação de Infância a função educacional, a função da socialização e a função de prestação de cuidados (Bairry e Tietze, 1995: 27), pensamos que cabe aos Educadores de Infância, no singular papel de tomar decisões e gerir recursos, a grande tarefa de harmonizar os objetivos das famílias com os do Jardim de Infância e os da Comunidade Educativa, através de estratégias coparticipadas, num clima de confiança, rico em estímulos e ideias educativas que, naturalmente, devem respeitar os valores, os interesses e as expectativas dos pais.

7.4. – NOTA FINAL

Ainda que as Considerações Finais do presente estudo qualitativo digam respeito a uma dimensão relativamente pequena da realidade e do contexto da Educação de Infância em Portugal, não deixam de ser um contributo válido para que outros investigadores ou os próprios órgãos de decisão estatais portugueses as considerem legítimas e encontrem nelas perspetivas de mudança e de melhorias educativas. Como é óbvio, este projeto de investigação particular e qualitativo não ambicionou proporcionar todas as informações necessárias no campo da Educação Pré-Escolar. Porém, pretende fornecer informações profícuas ao corresponder às necessidades e expectativas educativas de pais portugueses do mundo atual (e consequentemente das crianças dos dias de hoje) e, nesse sentido, pretendem despertar para a reflexão e resolução de vários problemas educativos focados não tanto pelo contributo particular e pessoal da investigadora, mas sim pelo coletivo das várias famílias que aceitaram o desafio de participar respondendo aos questionários. Aliás, no que se refere a estes, parecemos importante informar que todos os questionários foram aceites e organizados de acordo com o tipo de instituição, além de numerados e codificados segundo princípios de validade e de anonimato perante os pais, cujo principal fator a reter é que unanimemente demonstraram ser interessados pelos filhos e pelos seus progressos educativos, independentemente das diferenças de interesses e de participação na vida do Jardim de Infância.

Como nota final, a investigadora volta à questão que orientou o início da investigação: – Que expectativas têm os pais sobre a atividade educativa que decorre no Jardim de Infância? Isto é, regressa ao motivo justificativo do tema central deste estudo assentar nas expectativas dos pais de crianças a frequentar o Jardim de Infância.

Com efeito, sob o ponto de vista pessoal, sempre pareceu à investigadora ser pertinente indagar sobre uma das atitudes mais recorrentes nos adultos que é o ato de questionar as crianças (quase sempre publicamente) sobre o seu interesse e rendimento escolar. Ou seja, é comum os adultos fazerem este tipo de perguntas às crianças, independentemente de elas poderem ser angustiantes para quem tem de responder (e talvez não estar de acordo com a sua vontade e as suas próprias expectativas): “– Gostas da escola?”; “– O que andas a aprender no teu Jardim de Infância?”; “– Portas-te bem no Jardim de Infância?”; “– Já sabes ler?”. E muitas outras questões cuja intensidade e diversidade aumentam com a entrada para o 1º Ciclo do Ensino

Básico e à medida que a escolaridade avança. Questões estas perante as quais as crianças são apanhadas de surpresa e ficam praticamente indefesas para a possibilidade de lhes fugir. Todavia, o inverso não costuma acontecer, isto é, as crianças não costumam perguntar aos adultos se gostam do trabalho, se são bons profissionais ou se têm uma boa avaliação no desempenho profissional, entre outras possíveis questões. E muito menos é vulgar os adultos questionarem-se uns aos outros acerca de temas semelhantes. Ou seja, efetivamente, é muito frequente ouvir questões de este género que evidenciam existir um regime de desigualdade entre adultos e crianças. Do mesmo modo, é frequente ouvir os pais a relatar (ou vangloriarem-se, por vezes para lá da vaidade ou do orgulho paternal, com uma certa competitividade pessoal e social) das aprendizagens e dos progressos escolares dos filhos perante os amigos, familiares ou outros adultos. Ora, estas questões e atitudes demonstram de modo claro que as questões educativas geram nos pais e nos adultos em geral expectativas sobre a educação das crianças. Por sua vez, também sabemos que a apreciação que os adultos fazem das respostas das crianças sobre a sua vida escolar – ou de valorização porque as aprovam, ou o contrário quando as ignoram ou condenam – acarreta consequências pessoais na criança, designadamente na sua autoestima e na motivação para a sua escolaridade. Digamos que, de certo modo, estas questões inerentes às expectativas dos adultos representam uma intromissão na privacidade da criança que não tem grandes possibilidades de se livrarem de responder ou de defesa perante os adultos que parecem estar pautados segundo parâmetros do aluno ideal ou da criança normalizada. Ora, é um facto que, se os pais ou os adultos conseguissem inverter as posições e imaginar os filhos ou outros adultos a fazerem-lhes perguntas semelhantes, provavelmente, se sentiriam pressionados, ou até não gostariam, ou eventualmente até se sentiriam chocados por os seus desempenhos e as suas avaliações profissionais estarem a ser “publicamente” expostos. Contudo, tal não é problemático (se calhar nem perceptível) para os adultos, porque não é comum acontecer entre eles e daí que, talvez, nem se apercebam do peso que isso acarreta pois nem sempre os pais em particular e os adultos em geral se colocam no lugar dos filhos ou das crianças. O único dado certo é que as expectativas e os fatores que as geram mudam de acordo com os indivíduos e os contextos, logo as dos pais, as das crianças e as dos(as) educadores(as) nem sempre são coincidentes, mas devem ser pensadas e compreendidas para que possa existir um equilíbrio entre elas, promotor de boas práticas educativas.

A verdade é que temos muito a aprender com as crianças e com o seu entusiasmo, mas, muitas vezes, não sabemos refletir sobre o interesse e a importância da Educação de Infância, nem gerir adequadamente as nossas expectativas, correndo o risco de derrubar o entusiasmo das crianças pelo Jardim de Infância com o peso excessivo que nele depositamos, num mundo competitivo em que quanto mais a escola ensinar melhor. Nesta relação de processos de aprendizagem em contextos formais de formação e educação da criança controlada pela geração adulta, declinamos o espaço para a brincadeira como um fator de crescimento, recusamos que “As culturas da infância são tão antigas quanto a infância” (Sarmento, 2003: 54).

Sintetizando, parece-nos que o grande desafio dos pais, nos dias atuais, talvez seja inverter um pouco as expectativas que criaram em torno de uma Educação de Infância vocacionada para “formatar” crianças dotadas como se fossem produtos “topo de gama” de uma qualquer multinacional onde se fala bem inglês e se manuseia bem a tecnologia, mas, em vez disso serem capazes de dar espaço para a brincadeira e para a verdadeira infância, de uma criança tranquila e bem-amada, com a família sempre presente, atenta e interveniente.

A realidade é que a Educação de Infância é pensada segundo modelos e programas estandardizados em consonância com a lógica da escola de massas orientada para todos, os

quais criam nos pais expectativas (também estandardizadas) de qualidade e de sucesso da Educação no Jardim de Infância, bem como nas fases escolares que lhe seguirão, próprios da sociedade global e consumista que exige cada vez mais resultados, mais instrução, mais precocidade de conhecimentos e melhor avaliação de competências nas crianças. A procura do sucesso escolar faz-se pela competição própria da sociedade de consumo em que, muitas vezes, não interessa tanto se o sujeito/aluno/criança gosta do que aprende ou até do sentido da utilidade e da felicidade que advém do que aprende, mas antes, do “que” e “quanto” se aprende para poder estar nos *rankings* elevados de sucesso ou nos quadros de excelência das escolas. A dada altura verificamos que a pressão na Educação se tornou tão avassaladora e que o tempo diário (e de vida) que as crianças despendem nas instituições educativas se alastrou tanto que acabou por contagiar toda a sociedade e, naturalmente, as expectativas dos pais. Ou, como refere Jenks (2002: 212), “(...) as práticas cognitivas e racionais dos indivíduos adultos nas suas vidas colectivas (...)” negligenciam o jogo como um modo de aquisição de competências interativas e uma importante componente do trabalho da criança enquanto membro da sociedade.

Vivemos, hoje, num paradigma da perfeição em que as crianças passaram quase a ser “produtos de mercado”, ou seja, serão tanto melhores quanto mais qualificadas forem, pois deseja-se que estejam preparadas para níveis cada vez mais elevados de desempenho e de competição escolar, de acordo com as exigências sociais e do mundo do trabalho que as espera no futuro. Obviamente, estes fatores influenciam as expectativas dos pais, condicionam as suas escolhas educativas e de Jardim de Infância e influenciam as suas ações de Encarregados de Educação.

A experiência e o estudo desenvolvido permitem-nos concluir que as expectativas educativas dos pais começam logo na infância, a partir do momento em que os filhos nascem. Esta é uma matriz que não podemos ignorar e que não pode ser isolada das políticas, práticas e perspectivas educativas que se pautam por parâmetros de qualidade cujos protagonistas são a equipa educativa, a família e, principalmente, as crianças.

Cientes de que os leitores poderão inspirar-se e expandir esta abordagem teórica, considerámos oportuno concluir esta dissertação com o excerto de uma canção cuja letra representa um diálogo de crianças num mundo do imaginário e da brincadeira que lhes é característico. Isto é, optámos por terminar este trabalho investigativo com um estímulo positivo para que os pais, educadores, políticos e adultos da sociedade em geral, procurem melhorar e diminuir o constatado elevado tempo de permanência da criança no Jardim de Infância, designadamente permitindo que esta possa brincar e viver plenamente o seu universo da infância, onde a realidade e a fantasia se misturam numa liberdade criativa única de aprender experimentando e de descoberta de si mesma e do mundo:

*Agora eu era o rei, era o bebel e era também juiz
E pela minha lei, a gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa que eu quis coroar,
e era tão linda de se admirar (...).*

Buarque, Chico. *João e Maria*. [Canção]. São Paulo: 1947



REFERÊNCIAS & ANEXOS





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do Ambiente Familiar e o Seu Impacto na Educação e Desenvolvimento de Crianças em Idade Pré-Escolar. Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos. Porto: Livpsic Ed. – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto.
- Afonso, A. J. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: Centro de Estudos e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Alarcão, I. (org.). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. N. (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. In Vieira, M. M., & Resende, J. M., (orgs.). Fórum Sociológico – Dossier *As Cores da Infância: realidades fragmentadas*. (pp. 11-32). Lisboa: IEDS/Universidade Nova de Lisboa.
- Araújo, H. C. (1996). Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal. In *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: CIE-FPCEUP, pp. 161-174.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., & Roussel L. M-P. (2013). Dicionário de Pedagogia (2ª ed. rev. e aum.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ariès, P. (1981). História social da criança e da família. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Editora.
- Ariès, P. (1988). A Criança e a Vida familiar no Antigo Regime, Lisboa: Relógio d'Água.
- Arroteia, J. C. (1998). Análise Social e Acção Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Badinter, E. (1986). O Amor incerto: História do amor maternal (do séc XVII ao séc. XX). Lisboa: Relógio d'Água.
- Bairrão, J. (coord); (2005). Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos. Porto: Livpsic Ed. – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Pinto, I. (1990). Perfil Nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Barbosa, L. M. (2000). *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Becker, J. A., & Hall, M. S. (1989). Adult beliefs about pragmatic development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, pp. 1-17.

Benavente, A. (1995). Intervenção. In Conselho Nacional de Educação – *A Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: CNE, pp. 140-147.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bosch, A.; Leonart, A., Novella, A. & Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, N°4 (pp. 31-44). España: Fundación Infancia y Aprendizaje Editores.

Bosch, E., Matsuura, K., Maragall, P., Bellot P., Pozo, J., Hereu, J., Harvey, D., Bauman, Z. *et al.* (2013). *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras – Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)*. Torres Novas: Gabinete Lisboa, Cidade Educadora – Município de Lisboa

Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.

Bourdieu, P., & Passeron A. J-C. (1970). *A Reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega Editora.

Bradford, L. P. (1973). La Transacción enseñar-aprender. In *La Educación Hoy*, vol.5, número 1, Janeiro.

Brazelton, T. B. (1995). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Presença Editorial.

Brickman, N. A. ,& Lynn, S. T. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Brougère, G. (1997), *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez Editora.

Bruner, J. S. (1986). *Atual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

- Bruner J. S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Campos, M. O. (2010). *Avaliação do Desempenho Profissional do Educador de Infância: Contributos para a Autoavaliação*. Dissertação de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela – Departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação, em Parceria com o Instituto Piaget, Portugal.
- Canário, R. (2001). *A Prática Profissional na Formação de Professores*. In Campos, B. P. (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J., & Marques, R. (coord.) (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C.M. (coord.) (2013). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. 21 Ensaio para o Século 21. (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão Editora.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação primeiro – Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão Editora.
- Carvalho, A.; Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilho, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal – Os equívocos e as soluções. As tendências do Terceiro Milénio*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Fora da escola também se aprende: Percursos de formação experiencial*. In *Educação, Sociedade & Culturas* nº 20. Porto: CIE.

Chamboredon, J. C., & Prevot, J. (1982). *O Ofício de Criança*. In Sérgio Grácio, S., & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Plásticas Educativas* (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.

Cooll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, O. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edição s Asa.

Correia, E. (1994). *Inovação Educacional – Um percurso, Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.

Correia, J. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Corsaro, W. (2002). *A Reprodução interpretativa no brincar ao “Faz-de-conta” das crianças*. In Educação, Sociedade & Culturas, Nº17, Porto: Ed. Afrontamento, pp. 113-119.

Corsaro, W. (2011). *A Sociologia da Infância*. São Paulo: Artmed Editora.

Cortesão, L.; Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Thousand Oaks, SAGE Publications.

Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. In GOLBY, Michael *et al.* (1975), pp. 339-413.

Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., Vilhena, M. C., Oliveira, M. T., & *et al.* (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte

Delalande, J. (2003). *La récré expliquée aux parents: de la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*. Paris: Louís Audibert.

Dewey, J. (1985). *Democracy and Education - 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press

- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade & A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Durkheim, É. (1975). *Educação e Sociologia*. (10ª ed.). São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Durkheim, É. (2013). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF (Coll. Quadrige).
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M.C. *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Nova Iorque: Macmillan.
- Evertson, C., & Green, J. (1986). *Observation as inquiry and method*. In Wittrock, M.C. *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Nova Iorque: Macmillan.
- Ezquerro, M. P. (2009). *Organización del espacio y concepciones educativas de los maestros en Educación Infantil*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Félix, A. (1994). *Reflexões sobre a Família no Limiar do Século XXI*. In *Traços da Família Portuguesa* (pp. 13-25). Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direcção-Geral da Família.
- Fernandes, J. (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e felicidade humanas*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferradas, R. L. & Taboada, L. (1997) «Da escola infantil à escola primária: problemas e perspectivas. O ponto de vista dos profissionais», *Innovación Educativa*. vol. 7, pp. 163-171.
- Ferrand, N. (coord); (2012). *Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos*. Vairão: CIBIO.
- Ferreira, M. M. (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão. A construção médico-social e psico-pedagógica da infância em Portugal, 1880-1940*. Dissertação de Mestrado em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. M. (2002a). *Criança tem voz própria*. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. In *A Página da Educação*, N.º 117, Ano 11, Novembro 2002, p. 35.
- Ferreira, M. M. (2002b). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – as crianças como actores sociais e a (re)produção social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância* (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Finkelstein, B. (1986). La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. Madrid: Revista de Educación, n. 281. pp. 19-46.

Florin, A. (1987). *Les représentstions enfantines de L'École: Étude exploratoire de quelques aspects*. Revue Française de Pédagogie, N° 81 (Oct-Dec.), pp. 31-42.

Fontane, A. M. (coord); (2000). Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança. Partenariado Família- Escuela y Desarrollo de Los Niños. Porto: Edição s Asa.

Fontýo, M. del P. (1998). *Modalidades de Trabalho com os pais na Pré-Escola*. In Correia, L.; Serrano, A. (org.) *et al.* (1998). Envolvimento Parental em Intervenção Precoce das Práticas centradas na Criança às centradas na Família (pp. 166-190). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*. In Vários, O Insucesso Escolar em Questýo. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (org.) *et al.* (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª ed. atualizada). Porto: Porto Editora.

Fox, D. (1971). *Estudio del processo de aprendizaje. Un Modelo para la identificación de las variables críticas*. In Revista de Educación, 212. Madrid: MEC, 1971, pp. 45-52.

Franco, J. E. (1999). Brotar Educação – História da Brotéria e da Evolução do seu Pensamento Pedagógico (1902-1996). Lisboa: Roma Editora.

Freinet, C. (1973). Para Uma Escola do Povo: guia prático para uma organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença.

Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

Freixo, M. J. V. (2009). Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Garbarino, J., & Abramowitz, R. (1992). *The Ecology of Human Development. Sociocultural Risk and Opportunity. The Family as a Social System*. In Children and Families in the Social Environment (pp. 11-98). New York: Aldine de Gruyter.

García- Ruiz, R. (2013). Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos. Santander: Editorial Universidad de Cantabria.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1978). Les Enquêtes Sociologiques – Théories et Pratique. Paris: Armand Colin.

- Gimeno, A. (2003). *A Família – O Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, J. F. (1986). *Novos Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, J. F. (1995). *Para uma História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gomes-Lanzas, M. (1985). *Desarrollo de La Personalidade*. In Mayor, J. (dir.) *et al.* (Eds.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Anaya.
- Grácio, S., & Stoer, S. (1982). *A Sociologia da Educação II – A construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI* (2ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Gusmão, N. M. M. (1999). *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 107, pp. 41-78, jul.1999.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1993). *Escala de Avaliação do Ambiente da Educação Infantil*. Porto: Universidade do Porto.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1989). *Family Day Care Rating Scale* by Thelma Harms and Richard M. Clifford. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Jacobs, E., & White, D. (1996). *School Age Care Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Herman, J. (1983). *Les Langages de la sociologie*. Paris: P.U.F.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Iturra, R. (1995). *Tu ensinas-me a fantasia, Eu procuro realidade*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 4, 1995, pp. 94-95.
- Iturra, R. (2002). *A Epistemologia da Infância: Ensaio de Antropologia da Educação*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 17, 2002, pp. 135-153.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Javeau, C. (2005). *Criança, Infância(s), Crianças: Que objetivo dar a uma Ciência Social da Infância?* In Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol.26, n.91, pp. 379-389, Mai/Ago. 2005.

Jenks, C. J. (2002). *Constituindo a Criança*. In Educação, Sociedade & Culturas, Nº 17, 2002, pp. 185-216.

Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In Moscovici, Serge; “Psicologia Social II”. Paris: Edit. Paidós, p. 473.

Katz, L., & Chard, S. (1997). A Abordagem de Projeto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kramer, S. (2003). A Política do Pré-Escolar no Brasil – A arte do disfarce. (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1992). Trabalho de Projecto. Segundo Livro. Leituras Comentadas (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E., & Santos, M. R. (2001). Ata da Conferência da IV Escola de Outono. In *Comunicação «O projeto como acto»* (pp. 27-37). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto/CIPEM – Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical.

Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). *A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor*. In Azzi, R.G. & Sadalla, A. M. F. A. (orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas (pp.113-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Léon, A. (1980). Introduction à l’histoire des faits éducatifs. Paris: Presses Universitaires de France.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas. (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lóbo, P. (2008). Direito Civil: Famílias. São Paulo: Saraiva.

Ludovico, O. M. (2007). Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão. (1ª ed.). Penafiel: Editorial Novembro.

Luzuriaga, L. (1970). Pedagogia. (7ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1999). (2ª ed.). Currículo – Problemas e Perspectivas. Porto: Edições Asa.

- Magalhães, G. M. (2007). Modelo de colaboração, Jardim de Infância/Família. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marhuenda, F. (2000). Didáctica General. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Miller, S. A., & Davies, T. L. (1990). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. In Meeting of the Conference on Human Development. Richmond, VA. USA.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré- -Escolar. Lisboa: IIE Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2002). Organização da Componente de Apoio à Família. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré- -Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Educação (DGE).
- Mollo-Bouvier, S. (2005). *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. In Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol.26, n.91, pp. 391- 403, Maio/Ago. 2005.
- Moreira, V. (1998). A criança dos Dois aos Seis Anos. Porto: Ambar Editora.
- Morin, E. (1999). O Desafio do Século XXI – Religar os Conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002a). O método V: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2002b). Os sete saberes para a Educação do Futuro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2012). A religação dos saberes, o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Mouritsen, F. (1997). *Child Culture, Play Culture*. In Comunicação à Conferência Childhood and Children's Culture, Esbjerg. Dinamarca, 30 de Maio a 2 de Junho (policopiado).
- Musgrave, P. W. (1994). Sociologia da Educação. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Niza, S. (2005). Movimento da Escola Moderna – A educação vista como uma estrutura democrática participada. *A Página da Educação*, Porto: Profedições, n.142, pp. 22-23, ano XIV. 2005.

Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In Nóvoa, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote

OCDE (1992). As Escolas e a Qualidade. (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

OECD (2012), Quality Matters in Early Childhood Education and Care: *Portugal 2012*, OECD Publishing.

Oliva, A., & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. Sevilla: Fundación Infancia y Aprendizaje da Universidade de Sevilla.

Oliveira, Z. R. (2002). Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). «A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança», *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1. Lisboa: GEDEI / Porto Ed. pp. 153-174.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Um contexto de formação em contexto (pp. 14-26). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. A. (orgs.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Osho, pseud. (2004). *Uma Visão Revolucionária da Educação Infantil*. Cascais: Pergaminho Ed.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2): *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Parente, C. (2004). A Construção de Práticas alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Málaga: Universidade de Málaga.
- Peters, D. L., & Kontos, S. (1987). Continuity and Discontinuity of Experience in Child Care. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.
- Postic, M. (1984). A relação Pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pratt, C. (1924). *Experimental Practice in the City and Country School*. New York: E. P. Dutton.
- Pinto, M. (2000). A televisão no quotidiano das crianças. Porto: Edição s Afrontamento.
- Pinto, A., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). *Interação Educador Criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa*. In Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos. Porto: Livpsic Ed. – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, pp. 31-71.
- Pratt, C. (1924). *Experimental practice in city and country schools*. Nova Iorque: Dutton.
- Queiroz, C. (1998). «A Mitificação da Tecnologia» – A Educação e o Futuro: Debates da Presidência da República (pp. 31-34). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Qvortrup, J. (1995). *Childhood in Europe: a new field of social research*. In Christholm L. et. al. (eds), *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin/N. York: Walter de Gruyter.
- Reis, A. (1998). Sabatina – Guia de Formação Escolar – Guia de Estudos. Setúbal: Marina Editores.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2002), *Mundos Sociais e Culturais das Crianças: ofícios da infância partilhados*. In O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 499-508.
- Rodrigues, M. S. G. (2009). Envolvimento Parental e Nível Sociocultural das Famílias. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga Editora.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Roldão, M. C. (1999). *Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores*. In Mendes, M. (org.). *Fórum Escola, Diversidade e Currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.

Rosbach, W., & Tietze, H. (1989). Development demands and development status of young children in their parent's perception. In *Comunicação apresentada na Tercera Conferencia de la EARLI*, Madrid.

Sallán, J. G. (1995). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, S.A. Editorial.

Sampaio, A. A. M. S., & Silveira, A. G. (2010). *O Cuidar e o Educar na Educação de Infância: Uma Perspectiva para Graduados em Licenciaturas*. In *Anais do II - Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG* pp. 28-35, 21 e 22 de maio 2010.

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmiento, M. J. (2009). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edição s ASA.

Sarmiento, M. J. (2002a). *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Reutilizável*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 17, 2002, pp.13-32.

Sarmiento, M. J. (2002b). *Os Ofícios da Criança*. In *Vários, Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Vol.II: pp- 125-145).

Sarmiento, M. J. (2003a). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. In Sarmiento, M. J. e Cerisara, A B. (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edição s Asa.

Sarmiento, M. J. (2003b). *Imaginário e culturas da infância*. In *Cad. Educ. FaE/UP el, Pelotas* (21), pp. 51-69, jul/dez 2003.

Sarmiento, M. J. (2005). *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância*. In *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, Campinas, vol.26, n.91, pp. 379-389, Maio/Ago. 2005.

Segalen, M (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.

- Shapiro, E. R. (1990). Cambio individual y desarrollo familiar: la individuación como processo familiar. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silva, M. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar – Cinco Perspectivas sobre Qualidade. Lisboa: Ministério da Educação, p. 91-122.
- Silva, P. (2003), Etnografia e Educação, reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições.
- Siraj-Blatchford, I., & Woodhead, M. (2009), *Effective Early Childhood Programmes*. In Early Childhood in Focus 4. United Kingdom: Open University.
- Sirota, R. (2000), *L'invitation à l'anniversaire, le place de l'enfant dans la construction d'un rite contemporain*. In Actes du Congreso internacional, Mundos Sociais e culturais da infância. Braga: Bezerra Editora, Jan. 2000, Tome II, pp.155-171.
- Spodek, B. (1991). *Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge*. In Spodek, B., & Saracho, O. N. (Eds), *Issues in early childhood curriculum: Yearbook in early education*, Vol.2 (p. 1-20). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Spodek, B. (org.). (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian
- Spodek, B.; Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Steinberg, S. R., & Kinchloe, J. L. (Ed.) (1997). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder. Colorado: Westview Press.
- Stoer, S. (1991). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma abordagem Pluridisciplinar. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Cortesão, L., & Correia, J. A. (orgs.). (1991). Transnacionalização da Educação – Da Crise da Educação à “Educação” da Crise.
- Sullerot, E. (1997). A Família – Da crise à necessidade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tietze, W. (1993). Encontro sobre a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Triana, B. (1990). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. Tenerife: Universidade de la Laguna – Departamento de Psicología Educativa. In Infancia y Aprendizaje, 1991, 54, pp. 19-39.

Trisciuzzi, L., & Cambi, F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Riuniti.

UNESCO/IFAS (1987). *A criança e o seu desenvolvimento desde o seu nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais

UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das escolas e das comunidades*. Lisboa: Grafilarte.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança – Relatório mundial de educação 1998*. Porto: Edições Asa

UNESCO (2000). *O Direito à Educação – Uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições Asa.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord.). (2000a). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal – Relatório Preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2000b). *Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade*. In *Revista iberoamericana de educación*, nº 22 (2000), pp. 93-115. Madrid.

Vasconcelos, T. (2002). (Coord.) *Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional de Educação.

Vayer, P. (1980). *O Diálogo Corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M-H. (2003). *O jardim-escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinstein, L. (2007). *La demanda de educación progressista – Evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progressistas. (Buenos Aires, 1970 – 2000)* – Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés.

Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. (11ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artemed Editora

Zamagni, S., & Zamagni, V. (2014). *Família e Trabalho - Oposição ou Harmonia?* Cascais: Príncipe Editora.





REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

Bennett, J. (2011), “Introduction: Early Childhood Education and Care”, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal. Consultado em 3 de Abril de 2015. Disponível em

<http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp1-Intro.pdf>

Bustamante, L. (2010, 13,14 e 15 setembro). Evaluación de La Educación – Representaciones de los padres acerca de la escuela primaria. Creencias, opiniones, valoraciones e imágenes sobre la “buena escuela” y la “escuela ideal”. Apresentado no Congresso Iberoamericano de Educación METAS 21. Buenos Aires, Republica Argentina. Consultado em 21 de Março de 2015. Disponível em

www.21.edu.ar/content/investigacion-area-educacion

Declaração de Panamá – X Conferência Iberoamericana de Educação; «La Educación Inicial en el Siglo XXI»; Panamá: 3 e 4 de julho de 2000. OEI Ediciones – Revista Iberoamericana de Educación, Número 23, Mayo-Agosto, 2000. Panamá, República do Panamá. Consultado em 27 de Março de 2015. Disponível em

<http://www.rieoei.org/rie23a08.htm>

Direção-Geral da Educação. As Orientações Curriculares para a Educação Pré--Escolar. Consultado em 10 de Agosto de 2016. Disponível em www.dge.mec.pt.

Leite, E., & Santos, M. R. (2001). Reflexões em torno do conceito de projeto em educação e na comunidade; no âmbito da IV Escola de Outono, promovido pelo CIPEM. Consultado em 4 de Abril de 2015. Disponível em

<https://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-4-reflexoes-em-torno-do-conceito-de-projecto-em-educacao-e-na-comunidade.pdf>

Ministério da Educação e Ciência – Governo de Portugal. Consultado em 18 de Março de 2015. Disponível em

<http://www.dgide.min-edu.pt>

Ministério da Educação e Ciência – Governo de Portugal. Consultado em 18 de Março de 2015. Disponível em

www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx

PORDATA. Base de dados sobre Portugal Contemporâneo: Estatísticas, gráficos e dados certificados sobre a Taxa bruta de natalidade de Portugal na Europa. Consultado em 12 de Março de 2015. Disponível em

<http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+bruta+de+natalidade-1605>

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal. OECD. Consultado em 12 de Junho de 2015. Disponível em www.oecd.org/publishing/corrigenda

Tussi, D., & Souza, A. F. L. (2009). Educação Infantil: Espaço e Tempo Destinado à Infância Contemporânea e o Disciplinamento da Criança. São Paulo. Consultado em 10 de Abril de 2015. Disponível em www.partes.com.br/educacao/espacotempodisciplinamento.asp

UNICEF (2014). Estado Mundial de la Infancia 2014: revelando las disparidades para impulsar los derechos de la infancia. Nova Iorque. Consultado em 20 de Abril de 2015. Disponível em http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC2014_SP.pdf

Vandenbroeck, M. (2011), “Diversity in Early Childhood Services”, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Montreal. Consultado em 20 de Março de 2015. Disponível em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>

Soares, A. S. (2009). Concepção de Infância e Educação Infantil. Consultado em 29 de Maio de 2015. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>

WHOQOL GROUP. (1994). Qualidade de Vida e Saúde: Aplicações do WHOQOL. Consultado em 20 de Maio de 2015. Disponível em <http://www.estudogeral.sib.uc.pt>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Sobre as consultas legislativas realizadas no âmbito desta investigação, optámos por proceder à sua apresentação segundo ordem cronológica, a qual é a seguinte:

Artigo nº 68 da Carta de Lei, de 2 de maio de 1878. Lisboa: Ministério dos Negócios do Reino – Direcção Geral de Instrução Pública (legisla sobre a criação de asilos de educação para crianças entre os três e os seis anos).

Artigo nº 18 da Carta de Lei de 11 de junho de 1880. Lisboa: Ministério dos Negócios do Reino – Direcção Geral de Instrução Pública (legisla sobre a criação e o apoio aos Jardins de Infância).

Decreto de Lei de 29 de março de 1911. Lisboa: Direcção Geral da Instrução Primária (legisla sobre as categorias do Ensino: Ensino Infantil, Ensino Primário e Ensino Normal).

Decreto-lei nº 38968 de 27 de outubro de 1952; Decreto-lei nº 38969 de 27 de outubro de 1952. *Diário do Governo n.º 241/1952, 1º Suplemento – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Gabinete do Ministro (criam e regulamentam ações de escolarização para crianças e adultos com vista a combater o analfabetismo).

Lei nº 5/73, de 25 de julho de 1973. *Diário do Governo n.º 173/1973 – Série I*. Lisboa: Presidência da República (reforma o Sistema Educativo e integra a Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo Português).

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro de 1976. *Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica – Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica (decreta sobre os órgãos responsáveis de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário: Conselho diretivo; Conselho pedagógico; Conselho administrativo).

Decreto-Lei n.º 786/78, de 6 de dezembro de 1978. *Diário da República n.º 280/1978 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura (aprova a criação dos Jardins de Infância da Rede Pública).

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300/1979, 12º Suplemento – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação (aprova o estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação).

Decreto-Lei n.º 543, de 31 de dezembro de 1979. *Diário da República n.º 300/1979, 17.º Suplemento – Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros (regulamenta sobre as normas de funcionamento da Educação Pré-Escolar e sobre os Direitos e Deveres dos Profissionais da Educação).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE. *Diário da República n.º 237 – Série I*. Lisboa: Assembleia da República (aprova e estrutura o Sistema Educativo Português, legisla a entrada da Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo e regulamenta o direito dos Educadores de Infância e dos Professores à formação contínua).

Decreto-lei 139-A/90 de 1990. *Diário da República n.º 98 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação (consagra as especialidades inerentes ao exercício da carreira do pessoal docente introduzindo as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa e à modernização e renovação do Sistema Educativo).

Lei n.º 5 /97, de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República n.º 34/1997 – Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Despacho 5220/97, de 4 de Agosto de 1997. *Diário da República, 2.ª Série – n.º 178*. Lisboa: Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação (define as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) – um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos para apoiar a atividade dos Educadores de Infância na condução do processo educativo com as crianças).

Decreto Legislativo Regional n.º 14 /98/A, de 4 de agosto. *Diário da República n.º 178/1998 – Série I-A de 1998-08-04*. Região Autónoma dos Açores: Assembleia Legislativa Regional (estabelece o regime jurídico para a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação (aprova e regulamenta sobre o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação (define os perfis específicos de desempenho do profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Lei n.º 49/2005, 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei 43/2007, de 2 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação (define o regime jurídico da habilitação profissional na Educação de Infância e Ensinos Básicos e Secundário).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. *Diário da República n.º 16 – 1.ª Série*. Lisboa: Assembleia da República (estabelece o regime da escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar para todas as crianças a partir dos cinco anos de idade).

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de janeiro de 2007. *Diário da República n.º 38 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação (na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do Ensino Superior, define juridicamente as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio).

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho de 2012. *Diário da República n.º 12 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei 152/2013 de 4 de novembro de 2013. *Diário da República n.º 213 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (aprova o estatuto e o novo modelo de criação e funcionamento das Escolas do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, reconhecendo-lhes autonomia pedagógica e flexibilidade na gestão do currículo).

Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio de 2014. *Diário da República n.º 92/2014 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (numa revisão do regime anterior, aprova o regime jurídico da habilitação profissional da docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários; reforça a qualificação nas áreas da docência no que respeita às didáticas específicas e à iniciação à prática profissional, através do aumento dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas).

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015. *Diário da República n.º 128 – 1.ª Série*. Lisboa: Assembleia da República (primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade).

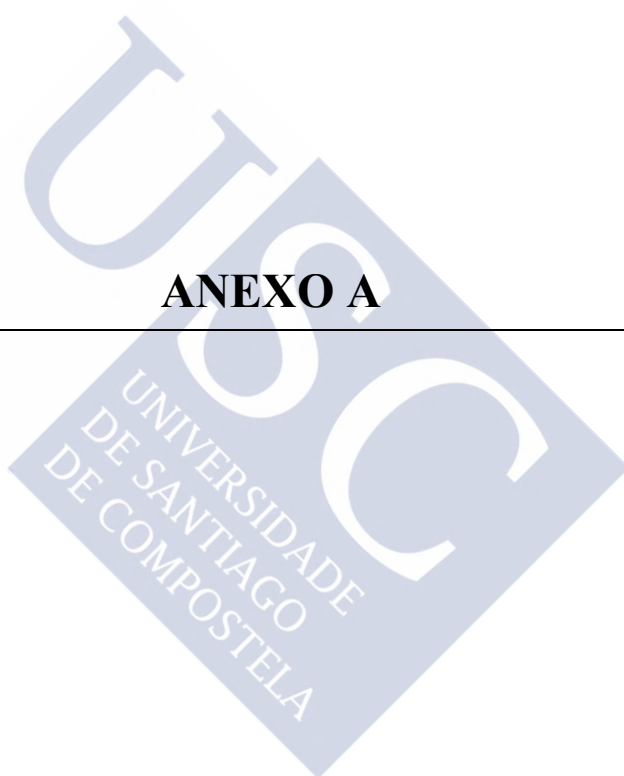
Despacho 9180/2016 – *Diário da República n.º 137/2016 – Série II*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação (homologa as Orientações Curriculares para Educação Pré-

Norma Lúcia de Cardoso Pott – USC

Escolar como referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância, revogando o Despacho n.º 5220/97).



ANEXO A





RESUMEN

Introducción:

El presente trabajo de investigación surge en el  mbito de una Disertación de Doctorado en Ciencias de la Educación, con especialización en Diseño e Innovación en Formación, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación – Departamento de Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de Santiago de Compostela, con el título “Las Expectativas de los Padres sobre la Educación en las Escuelas de Educación Infantil”. Dentro de este  mbito, investigar las expectativas sobre la Educación Preescolar es el principal objetivo de este estudio que se realizó siguiendo una Metodología Cualitativa de Investigación,  tilizando la técnica del cuestionario, dirigida a padres y madres de niños con edades entre los tres y los seis años, que se encuentran en Escuelas de Educación Infantil⁷⁸ portuguesas tanto públicas como privadas, todas localizadas en la ciudad de Oporto.

Contextualización:

Partiendo del principio de que, actualmente, la presencia de los padres en la educación de los hijos se considera fundamental e indiscutible, comprender la manera cómo encaran la Educación Infantil y qué esperan que las Escuelas de Educación Infantil proporcionen al desarrollo de sus hijos como respuesta no sólo a sus necesidades sino, también, a la calidad de vida de los niños, es el hilo conductor de esta investigación. Así pues, se pretende un enfoque cualitativo centrado en comprender las expectativas de los padres con relación a la educación formal e institucional de las Escuelas de Educación Infantil, necesariamente diferente de la educación parental o familiar.

Sabiendo que existen divergencias entre maestros, padres, políticos y otros intervinientes sobre el concepto de calidad en la Educación Preescolar, y partiendo de la premisa de que ser padre y/o madre comporta derechos y deberes fundamentales de decisión y orientación en la educación de los niños que no sólo repercuten en ellos mismos sino en toda la sociedad, la pertinencia de este estudio es la de profundizar, describir y comprender las expectativas de los padres sobre la educación en las Escuelas de Educación Infantil, encontrando en los resultados obtenidos pistas y contribuciones que mejoren su nivel de calidad y que est n en consonancia con los nuevos desafíos y actuales expectativas de padres y maestros.

Así, la Tesis que aquí se presenta bajo el tema “expectativas de los padres sobre la educación preescolar” tiene como objetivos principales los siguientes:

⁷⁸ En Portugal “Escuela de Educación Infantil” es “Jardim de Inf ncia”.

- i) Analizar las percepciones de los padres de los niños que están inscritos en Escuelas de Educación Infantil sobre la actividad desarrollada por la Educación Preescolar que sus hijos disfrutaban allí;
- ii) Reconocer e identificar cuáles son sus expectativas con respecto a la educación en las Escuelas de Educación Infantil que desempeñan esta función.

Presentación de la estructura de trabajo:

Organizamos esta investigación en tres partes: Parte I – Marco Teórico; Parte II – Estudio Empírico; Parte III – Conclusiones.

En la primera parte, este estudio comenzó por desarrollar y profundizar un cuerpo teórico y normativo de conocimientos sobre los tres pilares que son la base de este estudio empírico – los niños, la educación y la familia. En esta línea, se consideró esencial evaluar estas bases de la Educación Infantil por los factores culturales, sociales y materiales como participación de contexto de vida de los niños, día a día. Esto es, se inició con el marco teórico que comprende los tres primeros capítulos:

- i) Capítulo I – Niño y Educación Infantil - Los antecedentes históricos y políticos a los retos actuales: Se trata de un enfoque socio-histórico a la educación de la primera infancia en el entorno global, europeo y también específico de Portugal, desde el pasado hasta el presente. A partir del desarrollo histórico de la concepción del niño y de la infancia y sus efectos en los distintos niveles, incluyendo la familia y el cuidado del niño en las instituciones de Educación Infantil, este capítulo comienza centrándose en el niño que durante siglos ha sido visto como socialmente poco importante para, entonces, ser capaz de mejor entender el tiempo presente, en un contexto actual con énfasis en Educación Infantil y en el interés y atención a los niños.
- ii) Capítulo II – La Educación en el contexto de Infancia: Aquí presentamos el contexto general de Educación Infantil a través de avances, paradas y retrocesos en el tiempo, así como los actores sociales involucrados: niños, padres, educadores de niños preescolares, maestros, pedagogos, políticos y ciudadanos en general. De este modo, el enfoque dibuja los siguientes cuatro niveles de análisis: i) la Educación de la Infancia – la organización; los derechos y las obligaciones; las políticas educativas; las actividades educativas y pedagógicas; ii) la Condición, el Papel y la Trayectoria Profesional del Educador(a) de los niños; iii) la Escuela Infantil en su conjunto - el sistema educativo; los actores; el espacio; el currículo; los modelos curriculares; el trabajo del proyecto en Educación de Infancia.
- iii) Capítulo III – Familia y Educación Infantil – Relación / Función / Entendimiento: De acuerdo con el principio universal de que la familia es la primera institución en la que el ser humano participa y por lo tanto que proporciona cuidado y educación a los niños, este capítulo versa sobre la familia, porque está presente y forma parte de todos los tiempos y de todas las sociedades. La familia que en su desarrollo cambia constantemente, independientemente de los contextos y, por ejemplo, la incorporación

de la mujer al mundo del trabajo o los cambios en las estructuras familiares tienen consecuencias sobre la educación de los niños. Digamos que en el Capítulo III, tratamos de hacer un enfoque que busca profundizar en cómo la familia (especialmente los padres y las madres) interfieren con la educación preescolar de sus hijos y viceversa, cómo esta educación formal influencia la familia, por ejemplo con referencia a las expectativas de los padres sobre la educación y el aprendizaje de sus hijos. De acuerdo con la perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) y teniendo en cuenta que la familia es el principal agente educativo de los niños, hemos tratado de abordar las relaciones entre Familia y Escuela de Educación Infantil y las relaciones entre los Padres y Maestros, así como la relevante participación y implicación de los padres en la vida preescolar, dado que esta relación causal amplifica sus posibilidades de promover el desarrollo infantil.

La segunda parte de este trabajo de investigación es el Estudio Empírico, que tiene por objeto comunicar los dos siguientes aspectos principales:

- i) Capítulo IV – Metodologías de investigación: El foco está en dar a conocer todos los procedimientos metodológicos que han guiado el trabajo práctico.
- ii) Capítulo V – Caracterización de los Contextos de la Investigación: El foco está en caracterizar los contextos de investigación – las quince Escuelas de Educación Infantil de Porto, Portugal – y los actores sociales que han participado de este proceso del estudio empírico – los padres y las madres que respondieron al cuestionario y respectivamente sus hijos.
- iii) Capítulo VI – Presentación, Análisis e Interpretación de datos: Es la presentación de los datos cuantitativos y cualitativos que corresponde a las percepciones de los padres sobre la realidad educativa de los niños de la Escuela Infantil. Tamb n es la interpretación de los datos, la organizaron a través de lecturas, la definición de categorías del análisis del discurso, la sistematización de los resultados y la interpretación de resultados.

La tercera y última parte consiste en el Capítulo VII – Conclusiones: Que incluye las Consideraciones Finales, una reflexión crítica de los resultados obtenidos y la intersección de estos con la revisión de la literatura realizada previamente – las conclusiones del presente trabajo.

Marco Teórico:

El Marco Teórico, hace referencia de una forma particular a los temas centrales implícitos en el título de la tesis, esto es: educación; educación preescolar; escuelas de educación infantil; padres; expectativas; familia; niños; infancia. Al final, es un marco teórico y normativo que aborda las teorías, las informaciones, las corrientes y los modelos de pensamiento científico.

Diseño Metodológico:

De acuerdo con el marco teórico y la teoría de las representaciones sociales que comprende los sujetos como productores de sentidos – en este caso, los padres que participaron en este estudio respondiendo a los cuestionarios – hemos adoptado el paradigma interpretativo para la investigación de el fenómeno estudiado. Con respecto a las Metodologías de Investigación que guiaron este estudio, se utilizó un conjunto de principios teóricos, epistemológicos y éticos, con el fin de salvaguardar los criterios científicos que nos permitieron pasar a la formulación del problema y llegar a las razones de la elección del objeto de estudio, así como definir: i) objetivos, ii) método adoptado de investigación – Investigación Descriptiva, iii) procedimientos de investigación sobre el terreno – elaboración del cuestionario que cumpla los requisitos de fiabilidad y validez, iv) técnica de recopilación de datos y por último, v) método utilizado para el análisis y la interpretación de los datos – Análisis de Contenido.

El autor, epistemológica y teóricamente, hizo un proceso de construcción del conocimiento de una realidad que por sí mismo no es observable directamente, ya que no trabajaba directamente con Instituciones Educativas Preescolares.

En cuanto a la relevancia del estudio, nuestro parecer es que tanto a nivel nacional como internacional hay escasez de investigaciones sobre las expectativas de la Educación Preescolar y la Escuela de Educación Infantil. Especialmente con respecto de las expectativas educativas preescolares de padres y madres de niños pequeños que pareció ser un número de estudios bastante reducido. Lo que es extraño, teniendo en cuenta que son ellos, los padres, los que tienen el principal papel en las decisiones sobre la vida escolar de sus hijos. Por lo tanto, creemos que el presente estudio es pertinente y actual, en particular, en el contexto en el que se llevó esta investigación a cabo, Portugal. Hay que señalar que durante la etapa de elaboración del marco teórico, cuando el autor estaba buscando estudios sobre el tema central de esta investigación fue particularmente en España donde encontró un mayor volumen de estudios sobre el tema que enfatiza la importancia de las “expectativas” de padres y familias sobre la Educación Infantil (Bosch, A. et al, 1996⁷⁹; Oliva, A. & Palacios, J. 1997⁸⁰; Triana, B., 1990⁸¹), pero casi siempre estudios comparativos, en relación con los maestros, los educadores, las escuelas y hasta con las teorías y las culturas. En concreto y en lo que respecta al contexto local portugués, los estudios son principalmente acerca de las concepciones, valoraciones y expectativas de las familias sobre la Escuela Primaria. Efectivamente, sobre la Escuela Infantil no se investiga tanto las expectativas de la familia, particularmente se estudia más las relaciones entre institución preescolar y familia, la (dis)continuidad y las interacciones y su impacto en desarrollo de los niños.

Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de un buen comienzo de la vida escolar y escolarización de los niños pequeños es otro aspecto importante en torno al tema de las

⁷⁹ Bosch, A., Lleonart, A., Novella, A., & Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, N°4 (pp. 31-44). España: Fundación Infancia y Aprendizaje Editores

⁸⁰ Oliva, A., & Palacios, J. (1997). *Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles*. Sevilla: Fundación Infancia y Aprendizaje de la Universidad de Sevilla.

⁸¹ Triana, B. (1990). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. Tenerife: Universidad de La Laguna – Departamento de Psicología Educativa. In *Infancia y Aprendizaje*, 1991, N° 54, pp. 19-39.

expectativas educativas de los padres y parece unir los intereses de los diferentes tipos de estudios que acabamos de citar. Efectivamente, el paso de la Escuela Infantil a la Escuela Primaria, es un aspecto que también se incluye en el enfoque de esta investigación, de acuerdo con la perspectiva de Ferr das, R. L. y Taboada, L. (1997: 164⁸²) que afirman que: “Este paso para a escola   probablemente, xunto coa entrada no preescolar, o maior cambio vital para os nenos pequenos, xa que implica non s o cambio de edificio, senón tamén, adaptación a un novo grupo de compañeiros, a un novo rol como “estudiante”, a unha nova figura de autoridade, a novas expectativas (j) ”.

En este sentido, continuando con esta línea de investigaciones el fundamento de esta investigación está en conocer y comprender las expectativas de los padres acerca de la naturaleza histórica, cultural, social y material de la educación preescolar por referencia al el marco teórico y contexto: Mundial, Europa, Portugal, Oporto.

Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis:

Acerca de las Técnicas de Recolección, como se ha dicho anteriormente, se ha trabajado con cuestionarios trabajados de acuerdo con el tipo de preguntas: abiertas y cerradas, ubicándose en el marco de una investigación cualitativa que intenta comprender su lenguaje y sus estructuras significativas.

De acuerdo con esta dimensión, decidimos formular algunas preguntas orientadoras que hemos intentado responder, de acuerdo con un conocimiento comprensivo de la realidad estudiada y por medio de un enfoque interpretativo que ayude a clarificar las preguntas enfocadas, permitiendo la construcción de nuevos significados sobre las representaciones de los padres acerca de la Educación en la Escuela de Educación Infantil, sobre el punto de vista de la institución que tiene diferentes formas de organizarse y proporciona diferentes servicios, y sobre el punto de vista de los niños y sus familias, que tiene diferentes tipos de respuestas y formas de “consumo” educativo, diferentes opiniones, diferentes valoraciones, diferentes imágenes, diferentes expectativas.

Población:

La población objeto de estudio está compuesta por 649 padres y madres de 328 niños matriculados en 15 Escuelas de Educación Infantil, públicas y privadas, de diferentes tipos y modelos de gestión, incluso algunas confesionales católicas, de la ciudad de Oporto.

En cuanto al tamaño de la muestra, se ha considerado el número estimado adecuado para abordar la problemática de estudio, recordando que es una investigación cualitativa, siendo las representaciones como un proceso, una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos y experiencias que recibimos y transmitimos a través de lo presente estudio.

Tratamos de considerar que es indispensable caracterizar los contextos sociales donde se realizó el estudio y caracterizar los actores sociales, para hacer el posterior análisis de los datos. Asimismo nos interes  analizar los puntos de encuentro y las diferencias entre las expectativas de los padres sobre la Educación en la Escuela Infantil, de acuerdo con la distinta posición social, así como otros elementos diferenciadores como género, edad, ocupación, nivel

⁸² Ferr das, R. L. & Taboada, L. (1997) «Da escola infantil   escola primaria: problemas e perspectivas. O ponto de vista dos profissionais», *Innovación Educativa*. vol. 7, pp. 163-171.

educativo, estado civil, número de hijos, experiencias de enseñanza preescolar con otros niños, religión y otros elementos.

Conclusiones:

En resumen, de acuerdo con lo anterior, tratamos de conocer el contenido de las expectativas, ideas, críticas y sugerencias recomendadas por los padres para traducir en las consideraciones finales de este estudio empírico y que pueden resultar en contribuciones sobre la calidad educativa da Escuela Infantil y entre los cuales podemos destacar los que permite:

- i) fomentar el máximo desarrollo personal del niño de una manera integral y equilibrada;
- ii) adaptarse a los intereses particulares de los niños e padres;
- ii) responder a las necesidades de una sociedad democrática, global, cada vez más tecnológica y en constante cambio;
- iii) compensar las desigualdades sociales y preparar los niños para su inclusión en la sociedad;
- v) permitir el acceso al patrimonio histórico y cultural del pueblo;
- vi) hacer la promoción de la educación ambiental y la cultura científica.

De acuerdo con el análisis y la interpretación de los datos centrados en la problemática de expectativas educativas de los padres, hay resultados sorprendentes y ponemos de manifiesto los siguientes:

- i) Con respecto a la rutina diaria, los padres demostraron en su mayoría, que tienen altas expectativas sobre la socialización y el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, especialmente por la interacción con el grupo de pares.
- ii) La apertura de la familia a la institución se demostró absolutamente esencial para la mayoría de los padres. Es decir, se reconoce que los padres demostraron un gran deseo de oportunidades de participar en la vida escolar de sus hijos (en la realización de actividades, reuniones, planificación, durante las vacaciones escolares y en otras áreas), pero, además y por el contrario, también se observa una cierta decepción por la institución que no les permite la apertura deseada.
- iii) Las expectativas de la educación en la Escuela Infantil, en gran parte de los padres, es que sirva esencialmente para preparar la adaptación de los niños a lo siguiente de preescolar, especialmente la Escuela Primaria. Para muchos, con continuidad en futuros ciclos educativos.
- iv) El enfoque en la actividad cognitiva, el desarrollo de la alfabetización y la preparación para la escuela, parece evidente en las preocupaciones prioritarias de los padres sobre la educación preescolar de los niños. La importancia de que los hijos aprendan las letras y los números lo más pronto posible está muy clara. Sin

embargo, un tanto contradictoriamente, los padres casi no mencionan la importancia de los libros y la narración de cuentos infantiles.

- v) La herramienta de enseñanza más invocada por los padres fue el uso de los ordenadores y el acceso a las nuevas tecnologías como forma de preparación para las siguientes etapas de la educación. Una lógica que parece estar en consonancia con las nuevas necesidades de la sociedad actual – sociedad global, caracterizada por la información y el consumo – en el que los niños ven a sus tiempos altamente institucionalizados y dominados por el uso y consumo de las nuevas tecnologías, como es la televisión, ordenadores, tablets, teléfonos móviles y el uso de internet y redes sociales.
- vi) Aprender el "Inglés" o una lengua extranjera como parte del contexto curricular preescolar es quizás de las manifestaciones mas grandes en expectativas educativas.
- vii) Llegamos a la conclusión de que los padres esperan la existencia de complementariedad entre la transmisión de valores éticos y morales de la familia y los valores educativos transmitidos en la escuela. La mayoría de los padres revelan claramente que están atentos a la educación moral y cívica de los niños. En sus respuestas repitieron palabras como "valores", "formación", "humanismo", "educación cívica", "reglas cívicas y morales", "transmisión de valores", "orientación", "integración social", "desarrollo personal", "bueno", "ser espiritual", "vivir bien en la sociedad", "respetar a los demás", "deber", "disciplina", "ciudadanía", entre otros.
- viii) El "arte" y las "actividades creativas y artísticas" como una forma de expresión, modelo de educación y la felicidad de los niños aparece con evidencia. Los padres alimentan las expectativas de una respuesta más eficaz de la institución y sugieren la contratación de personal especializado para mejorar la calidad educativa de estas actividades, lo que demuestra claramente que son conscientes de las limitaciones de un solo educador, característica de la educación con niños pequeños.
- ix) En general, los padres revelaron preocuparse por la "satisfacción de las necesidades básicas" y el "Desarrollo Global y la Educación" de los niños. Sin embargo, es sobre todo la cuestión pedagógica lo que más se destacó en sus respuestas, expresando interés en las siguientes características: i) Proyecto Educativo; ii) Modelos curriculares; iii) Plan Anual de Actividades; iv) Actividades Extracurriculares.
- x) Los datos relativos a la ocupación de tiempo de los niños en la Escuela Infantil destacan que los padres tienen menos interés en los juegos y actividades espontáneas de los niños, pues les interesan más las actividades educativas curriculares planificadas y conducidas por los educadores.
- xi) La importancia de las "visitas de estudio" como fuente de aprendizaje de los niños es uno de los temas más mencionados por los padres.

En este sentido, podemos decir que los indicadores generales de calidad en la educación preescolar abordados por los padres son materiales, técnicas y aspectos educativos inherentes a la organización de la Escuela Infantil, tales como la organización del espacio y del tiempo, la seguridad, el cuidado personal, rutinas, la planificación de actividades educativas que fomenten el desarrollo pleno y armonioso del niño, la gestión de los recursos físicos y materiales, la gestión de los recursos humanos, las relaciones sociales y la interacción con la comunidad educativa, entre otros aspectos relacionados con la calidad de la vida de los niños y las expectativas generadas en el país en el campo de la educación inicial. La mayoría refiere que la evaluación de la calidad de la institución educativa está en función del tipo de Escuela Infantil, es decir si es privado o público; si es una escuela abierta a las familias; si hay comunicación directa con educadores y equipo educativa; si tiene muchos o pocos niños.

En cuanto a si las variables (edad, sexo, profesión y otros) interfieren y revelan que diferentes padres tienen distintas expectativas, no habiendo diferencias significativas, los principales aspectos encontrados son:

- i) Las expectativas de los padres y madres sobre educación para niños varían, pues nos parece que podemos decir que el género interfiere significativamente con las expectativas de los padres. El análisis de sus respuestas a los cuestionarios revela que las madres muestran tener una mayor participación en las respuestas y en las decisiones de la vida educativa de los niños.
- ii) Nos parece que los padres con niveles socioeconómicos más altos tienen más exigencia en algunas áreas de la educación, como en docencia de lengua extranjera (sobre todo el "Inglés" que está muy mencionado) y la preparación para la Escuela Primaria y para la enseñanza con la continuidad.

Otro aspecto de interés para reflexionar sobre la educación se refiere al número de horas que los niños están en la institución, muchos niños por más de diez horas consecutivas diarias. Los altos niveles de estancia diaria de los niños en la Escuela Infantil nos llevan a considerar que es esencial alertar los distintos actores – los padres, los maestros, educadores, los políticos y la sociedad en general – hacia estos alarmantes datos actuales, teniendo en cuenta que el elevado número horas que asisten a Escuela Infantil tiene consecuencias negativas obvias para calidad de vida de los niños. Así, como pistas para el futuro, el autor considera importante y urgente encontrar una manera de invertir la tendencia a la institucionalización de niños y igualmente importante que los padres puedan participar más asiduamente en la actividad de la institución educativa de sus hijos.

A partir de este marco teórico y de acuerdo con algunos conceptos educativos que expresan que la educación se lleva a cabo en todo momento y durante toda la vida (Carneiro, 2003⁸³; Delors, 1996⁸⁴), esta investigación buscó reflexionar sobre la Educación de la Infancia como una construcción y como resultado de las circunstancias del pasado y también de los nuevos

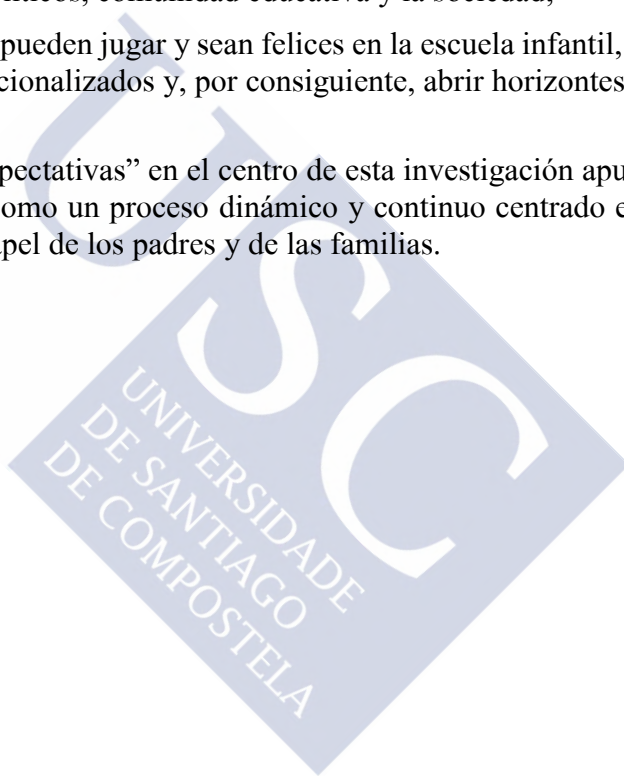
⁸³ Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaaios para o Século 21*. (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão Editora.

⁸⁴ Delors, J. et al. (1996). *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans*. Paris: UNESCO; Ed. Odile Jacob

desafíos del presente y del futuro, que est n cambiando constantemente a través de las personas y de los contextos en acción. Así, según el punto de vista de la educación como un derecho universal, transversal y con continuidad, desde la primera infancia y descritos en la Proclamación Mundial de los Derechos del Niño, se encaja este estudio sobre las expectativas de los padres en el contexto de Escuela de Educación Infantil, asumiendo:

- i) Que los padres sean escuchados y puedan contribuir y participar cada vez más en la educación de sus hijos;
- ii) Que la educación de infancia contribuya al desarrollo de los niños y se organice de acuerdo con los intereses de todos: educadores de la escuela infantil, niños, padres, pedagogos, políticos, comunidad educativa y la sociedad;
- iii) Que los niños pueden jugar y sean felices en la escuela infantil, pero sin demasiado tiempo institucionalizados y, por consiguiente, abrir horizontes en otros contextos.

Concluyendo, las “expectativas” en el centro de esta investigación apuntan a esta riqueza: la Educación Preescolar como un proceso din mico y continuo centrado en el niño, pero que no olvide el importante papel de los padres y de las familias.





ANEXO B





ANEXO B

Atendendo ao volume e à extensão dos documentos para consulta como anexos, utilizados como suporte na realização da presente tese, optámos por fazer a sua compilação e apresentação num DVD-ROM que faz parte integrante deste trabalho. Assim, só se inclui em suporte escrito integrante o Anexo I, respetivamente por ser o questionário que está na base da recolha de dados desta investigação. Quanto à ordem dos documentos anexos, é a seguinte:

Anexo I	Questionário Matriz do Questionário utilizado para a recolha de dados- 7 páginas
Anexo II	Carta de consentimento informado às Instituições participantes Matriz da carta prévia ao questionário - 1 página
Anexo III	Dados sobre a Amostra de Crianças Excel com o apuro total dos dados sobre as Crianças + Legenda em Word - 15 tabelas
Anexo IV	Dados sobre a Amostra de Pais Excel com o apuro total dos dados sobre os Pais + Legenda em Word - 15 tabelas
Anexo V	Dados sobre os Elementos da Educação Pré-Escolar Excel com o apuro total das respostas aos itens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 - 1 tabela
Anexo VI	Pontos relevantes da Educação Pré-Escolar Excel com o apuro total das respostas ao item 3.4 - 1 tabela
Anexo VII	Excertos de respostas dos Pais aos Questionários Excel com transcrição das respostas aos itens 1.1.1, 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 - 15 tabelas
Anexo VIII	Respostas organizadas por Áreas de Conteúdo Word com excertos das respostas, organizadas de acordo com Áreas de Conteúdo - 7 páginas

Questionário a Pais de Crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar

**ESTUDO DE DOUTORAMENTO – UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
“AS EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA”**

Caros Pais, este questionário foi elaborado no âmbito de um Projeto de Investigação de Doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela e tem como objetivo recolher as vossas opiniões sobre o desenvolvimento da atividade educativa das crianças que frequentam o Jardim de Infância.

Este Questionário é anónimo pelo que, por favor, pedimos que não escrevam o vosso nome.

Certificamos que todas as informações recolhidas são confidenciais e de acesso restrito à equipe de investigação.

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração!

Porto / 2013

(Norma Pott)

Doutoranda da Universidade de Santiago de Compostela

**QUESTIONARIO NO ÂMBITO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE
A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

I – CARATERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

ASSINALAR O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:

MÃE ☐ PAI ☐ AVÓ ☐ AVÔ ☐ OUTRO _____

DATA DE NASCIMENTO DO PAI:

____/____/____ IDADE: ____

NACIONALIDADE DO PAI: _____

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PAI:

ATÉ AO 7º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

ATÉ AO 9º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

ATÉ AO 12º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

BACHARELATO ☐

LICENCIATURA ☐

MESTRADO ☐

DOUTORAMENTO ☐

SE RESPONDEU ENSINO SUPERIOR, ESPECIFIQUE

QUAL O CURSO:

PROFISSÃO DO PAI:

ATUALMENTE EXERCE ATIVIDADE LABORAL:

SIM ☐

NÃO ☐

DATA DE NASCIMENTO DA MÃE:

____/____/____ IDADE: ____

NACIONALIDADE DA MÃE: _____

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE:

ATÉ AO 7º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

ATÉ AO 9º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

ATÉ AO 12º ANO DE ESCOLARIDADE ☐

BACHARELATO ☐

LICENCIATURA ☐

MESTRADO ☐

DOUTORAMENTO ☐

SE RESPONDEU ENSINO SUPERIOR, ESPECIFIQUE

QUAL O CURSO:

PROFISSÃO DA MÃE

ATUALMENTE EXERCE ATIVIDADE LABORAL:

SIM ☐

NÃO ☐

FAMILIAR COOPERANTE NESTE ESTUDO:

MÃE ☐ PAI ☐ PAI E MÃE ☐

ESTADO CIVIL DO(S) FAMILIAR(ES) COOPERANTE(S) NESTE ESTUDO:

SOLTEIRO(A) ☐ CASADO(A) ☐ UNIÃO DE FACTO ☐

SEPARADO(A) ☐ DIVORCIADO(A) ☐ VIÚVO(A) ☐

INDICAR A SITUAÇÃO DO PAI PERANTE O Nº DE FILHOS:

UM ☐ DOIS ☐ TRÊS ☐ QUATRO ☐ MAIS DE QUATRO ☐

SÃO TODOS FILHOS DO MESMO CASAMENTO: SIM ☐ NÃO ☐

INDICAR A SITUAÇÃO DA MÃE PERANTE O Nº DE FILHOS:

UM ☐ DOIS ☐ TRÊS ☐ QUATRO ☐ MAIS DE QUATRO ☐

SÃO TODOS FILHOS DO MESMO CASAMENTO: SIM ☐ NÃO ☐

POSIÇÃO DO(A) FILHO(A) ALVO DESTE ESTUDO:

FILHO(A) ÚNICO(A) ☐ FILHO(A) MAIS VELHO(A) ☐ FILHO(A) MAIS NOVO(A) ☐

ESTE(A) FILHO(A) É GEMEO(A): SIM ☐ NÃO ☐

IDADE(S) DOS(AS) OUTROS(AS) FILHOS(AS): ____ ____ ____ ____

ATÉ AOS 3 ANOS DE IDADE, ESTE (A) FILHO(A) FREQUENTOU:

UMA CRECHE: SIM ☐ NÃO ☐ DESDE (MESES/IDADE): _____

A CASA DE UMA AMA: SIM ☐ NÃO ☐ DESDE (MESES/IDADE): _____

A CASA DO(S) AVÓ(S) OU OUTRA SITUAÇÃO: _____

PERMANECER EM CASA COM O PAI: SIM ☐ NÃO ☐ DESDE (MESES/IDADE): _____

PERMANECER EM CASA COM A MÃE: SIM ☐ NÃO ☐ DESDE (MESES/IDADE): _____

PERMANECER EM CASA COM A EMPREGADA: SIM ☐ NÃO ☐ DESDE (MESES/IDADE): _____

ESTE(A) FILHO(A) JÁ FREQUENTOU OUTRO JARDIM DE INFÂNCIA (JI):

SIM ☐ NÃO ☐ SE "SIM", DURANTE QUANTO TEMPO: _____

APONTAR O(S) MOTIVO(S) DE MUDAR DE JI: _____

HÁ QUANTO TEMPO ESTE(A) FILHO(A) FREQUENTA ESTE JARDIM DE INFÂNCIA? _____

O(S) OUTRO(S) IRMÃO(S) TAMBÉM FREQUENTARAM ALGUM JARDIM DE INFÂNCIA:

SIM, ESTE JI ☐ SIM MAS OUTRO JI ☐ NÃO ☐

II – CARATERIZAÇÃO DA CRIANÇA

CARATERISTICAS DO(A) FILHO(A) ALVO DESTE ESTUDO:

GÉNERO: MASCULINO ☐ FEMININO ☐

DATA DE NASCIMENTO: ___ / ___ / _____ IDADE: _____

NACIONALIDADE: _____

ESTE(A) FILHO(A) TEM ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE: _____

ÁREA DE RESIDÊNCIA:

CIDADE: _____ FREGUESIA: _____

TIPO DE CASA ONDE VIVE:

BAIRRO SOCIAL ☐ APARTAMENTO ☐ CONDOMÍNIO FECHADO ☐ MORADIA ☐

Nº DE QUARTOS DA CASA: _____ Nº DE ELEMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR: _____

ESTE FILHO(A) TEM UM QUARTO SÓ PARA SI: SIM ☐ NÃO ☐

ESTE FILHO(A) TEM TELEVISÃO NO QUARTO: SIM ☐ NÃO ☐

A CASA ONDE RESIDE TEM COMPUTADOR COM INTERNET: SIM ☐ NÃO ☐

SITUAÇÃO FAMILIAR DESTE FILHO(A) :

NOTA – ESCOLHA APENAS UMA OPÇÃO

VIVE COM OS DOIS PROGENITORES ☐

VIVE COM OS DOIS PROGENITORES E UM OU MAIS IRMÃOS ☐

VIVE APENAS COM UM DOS PROGENITORES ☐

VIVE APENAS COM UM DOS PROGENITORES E UM OU MAIS IRMÃOS ☐

VIVE COM UM DOS PROGENITORES E OUTRO(A) COMPANHEIRO(A) ☐

VIVE COM UM DOS PROGENITOR E COMPANHEIRO(A), IRMÃO(S) E,
TAMBÉM, FILHO(S) DO(A) COMPANHEIRO(A) ☐

OUTRA SITUAÇÃO: _____

III – TEMPO DE PERMANÊNCIA DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

1.1 QUEM TEVE UM PAPEL PREDOMINANTE NA ESCOLHA DO JI: _____

1.1.1 INDICAR DOIS GRANDES MOTIVOS PARA O(A) FILHO(A) FREQUENTAR O JI:

a) _____ b) _____

1.2 ASSINALAR A PRESENÇA NAS REUNIÕES DE PAIS (INDICAR APENAS UMA OPÇÃO)

NUNCA ☐ RARAMENTE ☐ POR VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐

1.2.1 QUEM COSTUMA COMPARECER NAS REUNIÕES DE PAIS DO JI:

PAI ☐ MÃE ☐ PAI E MÃE ☐ OUTRO ☐ _____

1.3 HABITUALMENTE, QUAL É O TEMPO DE PERMANÊNCIA DO(A) FILHO(A) NO JI DURANTE UM DIA:

HORA DE ENTRADA: _____ HORA DE SAÍDA: _____

1.3.1 PRINCIPAL MOTIVO QUE ORIENTA A OPÇÃO DESTE TIPO DE HORÁRIO: -----

1.3.2 INDEPENDENTEMENTE DOS HORÁRIOS PESSOAIS E DE TRABALHO, ANOTAR O HORÁRIO IDEAL PARA O(A) FILHO(A) PERMANECER NO JI:

HORA DE ENTRADA: _____ HORA DE SAÍDA: _____

1.4 QUEM COSTUMA, NORMALMENTE, ACOMPANHAR O(A) FILHO(A) AO JI:

À ENTRADA: _____ À SAÍDA: _____

1.4.1 COMO SE COSTUMA DESLOCAR O(A) FILHO(A) DE CASA PARA O JI E VICE-VERSA:

A PÉ ☐ DE TRANSPORTES PÚBLICOS ☐ DE CARRO ☐ DE MOTORISTA ☐

APROVEITANDO A BOLEIA DE UM AMIGO OU FAMILIAR ☐ OUTRO ☐

1.5 COMO SE PROCESSA A COMUNICAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O JARDIM DE INFÂNCIA:

	Nunca	Por vezes	Frequentemente
NO MOMENTO DA ENTRADA NO JI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO MOMENTO DA SAÍDA NO JI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NOS DIAS DE ATENDIMENTO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NAS REUNIÕES DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATRAVÉS DO TELEFONE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATRAVÉS DE CORREIO ELETRÓNICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATRAVÉS DE CADERNETA PRÓPRIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV – ELEMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO(A) FILHO(A)

Relembrando o momento da 1ª visita e da escolha do atual Jardim de Infância do(a) filho(a)							
Assinale com um X a opção que melhor valoriza em termos de importância, tendo como referência a seguinte escala: 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Muito importante; 5 – Importantíssimo							
2.1	No Âmbito da Observação dos Recursos Físicos	1	2	3	4	5	Não Observado
2.1.1	Edificado (tipo de construção, área das salas de atividades, condições sanitárias...)						
2.1.2	Equipamento e mobiliário (mesas, cabides, armários...)						
2.1.3	Brinquedos e Materiais Lúdicos (jogos, livros...)						
2.1.4	Recreio e espaço exterior						
2.1.5	Luminosidade, arejamento e aquecimento						
2.1.6	Higiene e manutenção dos espaços						
2.1.7	Imagem e cuidado estético das instalações (hall, corredores, salas...)						
2.1.8	Segurança (extintores, proteção escadas, proteção elétrica...)						
2.2	No Âmbito das Especificidades da Vida Pessoal e Familiar						
2.2.1	Enquadramento geográfico do JI (perto da residência, do trabalho...)						
2.2.2	Acessibilidade e/ou estacionamento						
2.2.3	Horário de funcionamento (diário, pausas e férias)						
2.2.4	Custos económicos (valor da mensalidade a pagar, a possibilidade de descontos ou de obter bolsa de apoio...)						
2.3	No Âmbito da Organização do Ambiente Educativo						
2.3.1	Projeto Educativo (planificação de atividades pedagógicas, organização equilibrada do tempo...)						
2.3.2	Plano Anual de Atividades						
2.3.3	Modelos Curriculares Desenvolvidos						
2.3.4	Regulamento Interno da Instituição Educativa						
2.3.5	Oferta diversificada de Atividades Extracurriculares (ex. natação,...)						
2.3.6	Satisfação das Necessidades Básicas (alimentação e nutrição, higiene, cuidados médicos...)						
2.3.7	Acesso a Novas Tecnologias de Comunicação e de Informação						
2.3.8	Planificação de Visitas de Estudo (museus, bibliotecas, teatros, jardins,...)						
2.3.9	Projeto explícito de Educação Cívica e/ou Moral						
2.3.10	Projeto específico de Educação Criativa e Artística (acesso a múltiplas atividades estéticas e expressivas)						
2.3.11	Pessoal Docente (competência, experiência dos educadores ...)						
2.3.12	Acompanhamento do Pessoal não docente (formação, empenho...)						
2.3.13	Abertura à participação da família na organização da instituição educativa (atendimento individual, reuniões, festas...)						
2.4	Outros Fatores						
2.4.1	Público-alvo (tipo de crianças e de famílias que frequentam o JI)						
2.4.2	Indicação ou sugestão acerca do JI de familiares ou amigos						
2.4.3	Conhecimento sobre a História e Experiência educacional da instituição						

V – PROJEÇÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO(A) FILHO(A)

3.1 – Dizer em apenas três palavras ou frases curtas o que espera da Educação Pré-Escolar que o(a) filho(a) recebe no Jardim de Infância que frequenta:

3.2 – Independentemente dos constrangimentos que possam existir (pessoais, económicos, localização geográfica, ...), expressar em que tipo de instituição educativa seria desejável inscrever o(a) filho(a):

3.3 – Sugerir pelo menos um aspeto que seria de acrescentar ou de alterar no atual processo de Educação Pré-Escolar do(a) filho(a):

3.4 – No quadro do conhecimento observado sobre a Organização do Ambiente Educativo do JI assinalar apenas três das alíneas consideradas atualmente como sendo as mais relevantes na Educação Pré-Escolar do(a) filho(a):

Projeto Educativo ☐ Plano Anual de Atividades ☐ Modelos Curriculares Desenvolvidos ☐ Atividades Extracurriculares ☐
Satisfação das Necessidades Básicas ☐ Acesso a Novas Tecnologias ☐ Visitas de Estudo ☐ Educação Cívica e/ou Moral ☐
Educação Criativa e Artística ☐ Pessoal Docente ☐ Pessoal não docente ☐ Abertura à família ☐

É muito importante que não deixe questões por responder.

Obrigada pela colaboração!

Assunto: Pedido de consentimento informado

Data: Porto, Abril de 2013

Exmos. Senhores

Direção

Norma Pott, Educadora de Infância, Mestre em Ciências da Educação pela na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e atual doutoranda na Universidade de Santiago de Compostela, vem neste âmbito solicitar autorização à Direção para poder passar um Questionário aos pais de algumas crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, de modo a poder dar cumprimento aos objetivos propostos na Tese cujo título é: *“As Expetativas dos Pais sobre a Educação no Jardim de Infância”*. Assim, informamos que esta investigação se rege por princípios éticos, salvaguardando o anonimato de todas as crianças, famílias e instituições envolvidas.

Neste sentido, solicitamos autorização e colaboração para que seja possível distribuir por alguns pais um questionário que só será exequível com a participação destes. Todavia, advertimos que estes registos são anónimos (a recolha é feita através de envelope fechado e não há campos de preenchimento em que se possam identificar quer os sujeitos quer as instituições participantes) e sobre estes não serão divulgadas ou publicadas cópias, dado que apenas se destinam ao tratamento e análise de dados para este trabalho de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada, aguardamos resposta e subscrevemos com a mais elevada consideração, sendo que manifestamos toda a disponibilidade para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Norma Pott

(norma.pott@gmail.com – Tel. 914443113)

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 1																												
	CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																												
	Gênero		Nacion.		Idade				Irmão(s)					Até aos 3 anos					Pré-Escolar			Habitação				Horas	Irmãos no JI		
M	F	P	O	3	4	5	6	U	M	MN	MV	G	CRE	AMA	AVÓS	EMP.	PAIS	1º And	= JI	≠ JI	B	A	C	M	JI	Este	Outro	Não	
1.1		1	1				1			1			1							1				1	8,5			1	
1.2		1	1				1		1						1					1			1		7,5				
1.3	1		1				1		1						1						1			1	8				
1.4	1		1					1			1		1							1			1		8	1			
1.5	1		1				1			1					1					1			1		7,5		1		
1.6	1		1					1	1				1							1				1	9				
1.7		1	1				1				1		1								1		1		10		1		
1.8	1		1			1			1				1								1		1		8				
1.9		1	1				1		1						1					1				1	9				
1.10		1	1				1		1				1								1			1	6,5				
1.11		1	1				1				1		1							1		1			6,5			1	
1.12		1	1				1			1						1				1				1	7	1			
1.13		1	1			1			1				1								1		1		8				
1.14	1		1				1		1							1					1		1		7,5				
1.15	1		1			1				1						1				1			1		7	1			
1.16		1	1			1					1					1				1		1			6			1	
1.17	1		1			1					1		1							1		1			8,5			1	
1.18		1	1			1					1		1		1					1		1			7,5			1	
1.19	1		1			1			1				1			1					1		1		7				
1.20		1	1				1				1					1				1		1			8		1		
1.21		1	1			1			1				1		1					1		1			8				
1.22	1		1			1			1				1								1				10				
1.23	1		1			1			1								1			1				1	7				
1.24		1	1		1				1				1							1		1			7				
1.25	1		1		1					1			1								1				9		1		
1.26	1		1		1						1		1							1		1			8	1			
1.27	1		1			1				1			1	1						1				1	6,5	1			
1.28		1	1			1			1				1		1					1		1			7				
1.29	1		1		1				1						1			1						1	8				
1.30		1	1					1			1		1							1				1	6			1	
1.31		1	1					1		1			1			1				1				1	7,5	1			
1.32	1		1		1				1				1								1		1		7,5				
1.33	1		1					1		1						1					1		1		8			1	
1.34	1		1				1		1						1					1		1			7,5			1	
1.35	1		1				1			1			1							1		1			3,5		1		
1.36	1		1		1				1				1								1		1		10				
1.37		1	1					1		1							1				1		1		7		1		
1.38	1		1		1					1			1							1			1		8				
Sub	21	17	38	0	7	12	12	7	18	0	12	8	0	24	1	9	8	2	1	23	14	0	24	4	11	291	6	6	8

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 1																												
	CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																												
	Gênero		Nacion.		Idade				Irmão(s)					Até aos 3 anos					Pré-Escolar			Habitação				Hora JI	Irmãos no JI		
	M	F	P	O	3	4	5	6	U	M	MN	MV	G	CRE	AMA	AVÓS	EMP.	PAIS	1º Ano	= JI	≠JI	B	A	C	M		Este	Outro	Não
1.39		1	1			1					1			1						1			1			9	1		
1.40		1	1			1			1					1							1		1			8			
1.41	1		1		1						1					1				1				1				1	
1.42		1	1				1					1		1							1		1			8			1
1.43		1	1			1					1				1					1			1			9	1		
1.44		1	1			1					1			1		1				1			1			8,5	1		
1.45		1	1				1			1				1			1			1			1			8	1		
1.46		1	1				1				1					1				1				1	10	1			
1.47	1		1			1						1						1		1			1			7,5			1
1.48	1		1				1		1					1							1		1			10			
1.49		1	1			1					1			1			1			1			1			7	1		
1.50		1	1			1					1					1				1			1			7,5	1		
1.51	1		1				1				1					1				1			1			6	1		
1.52		1	1			1			1						1	1				1			1			7,5			
1.53	1		1			1						1		1			1				1		1			8	1		
1.54		1	1				1				1					1				1			1			8,5	1		
1.55		1	1			1					1					1				1			1			6,5	1		
1.56	1		1			1			1							1					1		1			7			
1.57	1		1				1		1					1						1				1		7,5			
1.58	1		1					1			1			1	1					1			1			7,5	1		
1.59	1		1				1			1				1		1				1			1			9	1		
1.60		1	1				1				1						1			1				1	8	1			
1.61	1		1				1	1								1				1			1			8			
1.62		1	1				1	1								1				1			1			8,5			
1.63		1	1				1	1			1			1						1			1			7,5			
1.																													

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino
	F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa
	O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único
	M - Filho do meio
	MN - Filho mais novo
	MV - Filho mais velho
	G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar
	AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar
	AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar
	EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar
	PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância
	= JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior
	≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social
	A - A criança/família reside num Apartamento
	C - A criança/família reside num Condomínio Privado
	A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI
	- Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutra JI
	- Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 4																												
	CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																												
	Gênero		Nacion.		Idade				Irmão(s)					Até aos 3 anos					Pré-Escolar			Habitação				Hora JI	Irmãos no JI		
	M	F	P	O	3	4	5	6	U	M	MN	MV	G	CRE	AMA	AVÓS	EMP.	PAIS	1º Ano	= JI	≠JI	B	A	C	M		Este	Outro	Não
4.1		1	1			1					1			1			1	1		1					8	1			
4.2	1		1			1			1					1					1			1			8,5				
4.3		1	1			1			1					1					1					1	7				
4.4	1		1				1				1			1					1			1			7,5	1			
4.5	1		1			1					1			1					1			1			8	1			
4.6		1	1		1				1							1			1			1			4				
4.7	1		1		1						1			1					1			1			9	1			
4.8	1		1				1		1					1					1				1		7,5				
4.9	1		1			1						1		1		1	1	1	1			1			8			1	
4.10	1		1			1					1			1					1				1		8	1			
4.11	1		1				1		1					1		1					1				8				
4.12	1		1					1			1			1					1			1			9			1	
4.13		1	1					1				1				1			1				1		7,5			1	
4.14	1		1		1				1								1		1			1			8				
4.15	1		1		1							1		1					1			1			8			1	
Tot.	11	4	15	0	4	6	3	2	6	0	6	3	0	12	0	5	2	2	0	14	1	0	11	2	2	116	5	0	4
																									7,73				
					</																								

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutra JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutra JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino
	F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa
	O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único
	M - Filho do meio
	MN - Filho mais novo
	MV - Filho mais velho
	G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar
	AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar
	AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar
	EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar
	PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância
	= JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior
	≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social
	A - A criança/família reside num Apartamento
	C - A criança/família reside num Condomínio Privado
	A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI
	- Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI
	- Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 8																												
	CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																												
	Gênero		Nacion.		Idade				Irmão(s)					Até aos 3 anos					Pré-Escolar			Habitação				Hora JI	Irmãos no JI		
	M	F	P	O	3	4	5	6	U	M	MN	MV	G	CRE	AMA	AVÓS	EMP.	PAIS	1º And	= JI	≠JI	B	A	C	M		Este	Outro	Não
8.1		1	1			1					1					1				1			1			8,5		1	
8.2		1	1			1			1					1							1		1			8			
8.3	1		1			1					1			1			1			1		1			6,5		1		
8.4		1	1			1				1				1				1			1				8,5	1			
8.5	1		1			1			1							1				1					7,5				
8.6		1	1			1					1							1			1				6	1			
8.7		1	1			1						1		1							1				8,5		1		
8.8	1		1			1						1		1						1			1		9			1	
8.9	1		1			1						1		1		1					1				8,5			1	
8.10	1		1			1						1						1		1					6,5			1	
8.11		1	1			1					1							1		1					6,5		1		
8.12		1	1			1						1			1					1					9		1		
8.13		1	1				1					1			1					1					10	1			
8.14		1	1			1						1				1				1					9		1		
8.15	1		1				1					1					1			1					8			1	
8.16	1		1			1							1					1			1			1	6,5		1		
8.17	1		1			1			1							1				1					7,5				
8.18		1	1				1					1						1		1					7,5			1	
8.19	1		1				1					1						1		1					7	1			
8.20	1		1				1					1			1						1			1	7		1		
8.21	1		1				1					1			1						1				9	1			
8.22	1		1			1						1			1						1			1	8,5			1	
8.23		1	1				1					1					1				1				6,5	1			
8.24	1		1			1						1			1						1				9		1		
8.25		1	1				1			1					1						1			1	8,5		1		
8.26		1	1				1					1			1						1				8	1			
8.27		1	1			1						1			1	1					1				8,5		1		
8.28	1		1				1					1						1					1		6,5	1			
8.29		1	1					1				1			1					1					9,5	1			
8.30		1	1			1						1				1				1			1		7			1	
8.31	1		1	1			1					1					1			1			1		8,5	1			
8.32		1	1				1					1					1			1					6	1			
8.33		1	1				1					1					1			1			1		9	1			
8.34		1	1				1					1			1						1				8,5		1		
8.35		1	1					1				1			1						1				8		1		
8.36	1		1				1			1					1						1				6,5	1			
8.37		1	1				1					1			1						1				8		1		
8.38		1	1					1				1					1				1				8			1	
Sub	16	22	38	1	0	19	16	3	3	3	20	11	1	17	3	7	8	7	0	20	18	0	30	2	6	299	13	14	8

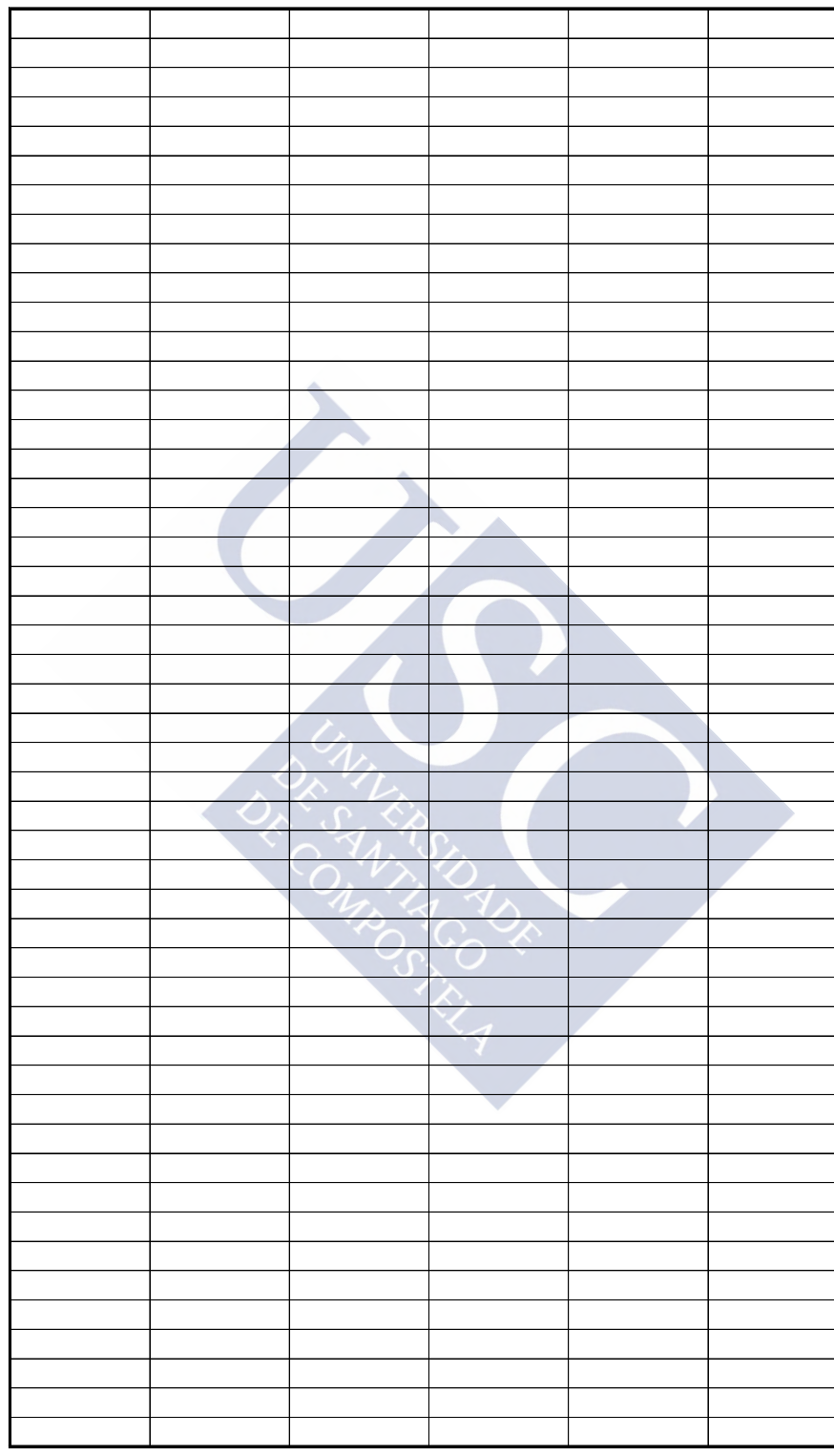
[illegible]

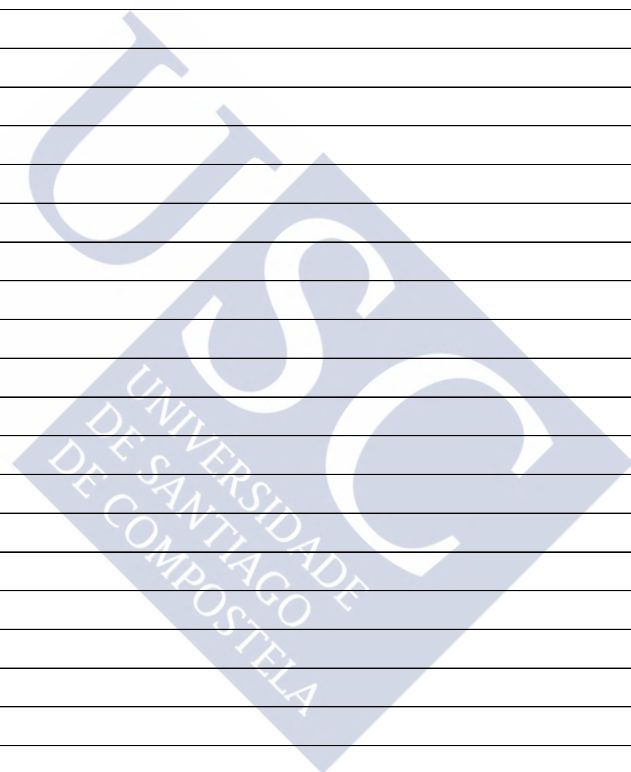
LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

LEGENDA DA TABELA	
Género M - Masculino	
F - Feminino	
Nacionalidade P - Portuguesa	
O - Outra (estrangeira)	
Irmão(s) U - Filho único	
M - Filho do meio	
MN - Filho mais novo	
MV - Filho mais velho	
G - Filho gémeo	
Até aos 3 anos CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar	
AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar	
AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar	
EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar	
PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar	
Pré-Escolar 1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância	
= JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior	
≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior	
Habitação B - A criança/família reside num Bairro Social	
A - A criança/família reside num Apartamento	
C - A criança/família reside num Condomínio Privado	
A - A criança/família reside numa Moradia	
Hora JI - Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância	
Irmãos no JI - Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI	
- Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI	
- Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI	





[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 13																												
	CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																												
	Gênero		Nacion.		Idade				Irmão(s)					Até aos 3 anos					Pré-Escolar			Habitação				Hora JI	Irmãos no JI		
	M	F	P	O	3	4	5	6	U	M	MN	MV	G	CRE	AMA	AVÓS	EMP.	PAIS	1º Ano	= JI	≠JI	B	A	C	M		Este	Outro	Não
13.1	1		1			1				1				1		1				1			1			10	1		
13.2	1		1				1			1				1						1				1	9	1			
13.3	1		1				1				1			1						1			1		9	1			
13.4	1		1				1				1			1						1			1		8,5	1			
13.5		1	1			1					1			1						1			1		9		1		
13.6		1	1		1						1			1						1			1		8	1			
13.7		1	1		1							1		1						1			1		9,5	1			
13.8		1	1		1						1			1			1			1				1	9	1	1		
13.9	1		1			1					1			1		1				1			1		8	1			
13.10	1		1			1					1			1						1			1		7,5	1			
13.11		1	1		1														1				1		8				
13.12		1	1				1				1			1						1				1	10	1			
13.13		1	1			1					1			1						1				1	7,5			1	
13.14	1		1			1			1					1						1			1		8				
13.15		1	1				1					1		1					1				1		7	1			
13.16		1	1		1							1		1						1			1		9,5	1			
13.17		1	1				1				1			1							1			10	1				
13.18		1	1			1						1					1			1				1	9			1	
13.19		1	1				1				1			1						1			1		8	1			
13.20	1		1				1		1					1				1			1			1	8				
13.21	1		1					1			1			1						1			1		8		1		
13.22	1		1	1		1					1							1			1			9	1				
13.23	1		1				1					1		1						1			1		9	1			
13.24		1	1		1				1							1				1			1		8				
13.25	1		1			1					1			1						1			1		8,5		1		
13.26		1	1			1					1			1						1			1		8,5	1			
13.27	1		1			1					1			1						1			1		8,5		1		
13.28		1	1			1						1		1						1			1		5	1			
13.29	1		1			1						1		1						1			1		8			1	
13.30		1	1		1							1		1						1			1		8,5	1			
13.31	1		1				1					1		1						1			1		7			1	
13.32	1		1				1		1					1						1			1		8				
13.33	1		1				1		1					1						1			1		9				
13.34	1		1				1				1			1						1			1		8	1			
13.35	1		1			1						1		1						1			1		7,5	1			
13.36		1	1				1				1			1						1				1	9	1			
Tot.	19	17	36	1	7	14	14	1	5	0	17	13	0	32	0	3	2	2	2	32	2	0	29	1	6	302	22	5	4

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

[illegible]

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único M - Filho do meio MN - Filho mais novo MV - Filho mais velho G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância = JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social A - A criança/família reside num Apartamento C - A criança/família reside num Condomínio Privado A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI - Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI - Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

LEGENDA DA TABELA	
Género	M - Masculino
	F - Feminino
Nacionalidade	P - Portuguesa
	O - Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U - Filho único
	M - Filho do meio
	MN - Filho mais novo
	MV - Filho mais velho
	G - Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE - A criança ficou na creche antes do Pré-Escolar
	AMA - A criança ficou na ama antes do Pré-Escolar
	AVÓS - A criança ficou nos avós antes do Pré-Escolar
	EMP - A criança ficou com a empregada antes do Pré-Escolar
	PAIS - A criança ficou em casa antes de entrar do Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano - É o 1º ano da criança a frequentar o Jardim de Infância
	= JI - A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior
	≠ JI - A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B - A criança/família reside num Bairro Social
	A - A criança/família reside num Apartamento
	C - A criança/família reside num Condomínio Privado
	A - A criança/família reside numa Moradia
Hora JI	- Nº de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância
Irmãos no JI	- Este: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) neste JI
	- Outro: Frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) noutro JI
	- Não: Não existe frequência no presente ou no passado do(s) irmão(s) em qualquer JI

LEGENDA DAS TABELAS DA AMOSTRA DAS CRIANÇAS (referente ao Anexo III)

Género	M – Masculino F – Feminino
Nacionalidade	P – Portuguesa O – Outra (estrangeira)
Irmão(s)	U – Filho Único M – Filho do meio MN – Filho mais novo MV – Filho mais velho G – Filho gémeo
Até aos 3 anos	CRE – A criança esteve na creche antes de frequentar a Educação Pré-Escolar AMA – A criança ficou com uma ama antes de frequentar a Educação Pré-Escolar AVÓS – A criança ficou com os avós antes de frequentar a Educação Pré-Escolar EMP – A criança ficou com a empregada doméstica antes de frequentar a Educação Pré-Escolar PAIS – A criança ficou em casa antes de frequentar a Educação Pré-Escolar
Pré-Escolar	1º ano – É o 1º ano que a criança a frequenta o Jardim de Infância = JI – A criança frequenta o mesmo Jardim de Infância do ano letivo anterior ≠ JI – A criança frequentou um Jardim de Infância diferente no ano letivo anterior
Habitação	B – A criança/família reside numa casa de Bairro Social A – A criança/família reside numa casa tipo Apartamento C – A criança/família reside numa casa de Condomínio Privado M – A criança/família reside numa casa de tipo Moradia
Hora JI	Número total de horas diárias de permanência da criança no Jardim de Infância

Irmãos no JI

Este – O(s) irmão(s) da criança frequenta(m) (ou frequentaram) o mesmo Jardim de Infância

Outro – O(s) irmão(s) da criança frequenta(m) (ou frequentaram) outro Jardim de Infância

Não – O(s) irmão(s) da criança não frequenta(m) ou frequentou(aram) qualquer Jardim de Infância



Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 1																																			
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																			
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil								
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não		
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
1.1		1				1		48	39	1		1								1						1	1				1					
1.2		1					1	35	36	1						1					1					1	1				1					
1.3		1					1	38	38	1										1	1					1	1				1					
1.4		1					1	35	41	1								1	1						1	1				1						
1.5	1						1	44	42	1									1	1					1	1				1						
1.6		1					1	41	40	1										1	1				1	1						1				
1.7	1						1	40	38	1						1					1				1	1				1						
1.8		1					1	36	35	1									1				1		1	1									1	
1.9		1					1	44	41	1				1			1								1	1							1			
1.10		1					1	40	39	1									1	1					1	1				1						
1.11		1					1	32	32	1						1	1							1	1				1							
1.12		1					1	56	43	1													1	1		1	1			1						
1.13		1					1	39	35	1										1	1		1		1	1			1							
1.14		1					1	43	40	1										1	1				1	1			1							
1.15		1					1	43	37	1										1	1				1	1			1							
1.16		1					1	35	36	1										1	1				1	1			1							
1.17		1					1	40	42	1										1	1				1	1			1							
1.18		1					1	38	40	1										1	1				1	1			1							
1.19		1					1	34	34	1										1	1				1	1			1							
1.20		1					1	38	36	1											1		1		1	1			1							
1.21		1					1	37	38	1													1	1		1	1			1						
1.22		1					1	37	36	1						1				1					1	1			1							
1.23		1					1	37	39	1										1	1				1				1				1			
1.24		1					1	34	34	1						1					1				1	1			1			1				
1.25	1						1	52	31	1						1					1				1	1						1				
1.26	1						1	34	37	1														1	1			1				1				
1.27		1					1	38	43	1										1	1		1		1	1			1							
1.28		1					1	39	36	1										1	1				1	1			1							
1.29		1					1	38	33	1										1	1				1	1			1							
1.30		1					1	43	41	1										1	1				1	1			1							
1.31		1					1	40	40	1										1					1	1			1							
1.32		1					1	42	35	1										1	1				1	1			1							
1.33		1					1	39	38	1										1	1				1	1			1							
1.34	1						1	38	32	1					1								1		1	1			1							
1.35		1					1	56	39	1											1		1		1				1							
1.36		1					1	45	40	1										1	1				1	1			1							
1.37		1					1	42	42	1										1			1		1				1							
1.38		1					1	46	43	1											1			1	1				1							
1.39		1					1	35	33	1										1	1				1	1			1							
Sub	5	34	0	0	0	26	13	####	####	39	0	1	0	1	0	6	3	0	1	23	28	5	5	3	2	39	36	0	3	2	32	3	1	1	0	

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 1																																			
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																			
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil								
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não		
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
1.40		1				1		35	35	1						1								1	1	1				1						
1.41		1				1		33	33	1									1	1					1	1				1						
1.42		1					1	37	36	1									1	1					1	1				1						
1.43		1				1		43	42	1									1	1					1	1				1						
1.44		1				1		41	40	1						1				1					1	1				1						
1.45		1				1		39	36	1						1	1								1	1				1						
1.46		1				1		41	41	1						1						1			1	1				1						
1.47		1				1		34	31	1						1				1					1			1				1				
1.48		1				1		39	40	1									1	1					1	1				1						
1.49		1				1		45	38	1									1					1	1				1							
1.50		1				1		39	39	1									1	1					1	1				1						
1.51		1				1		41	40	1									1				1		1	1				1						
1.52		1				1		34	32	1			1							1					1	1				1						
1.53		1				1		41	34	1									1	1					1	1				1						
1.54	1					1		53	46	1									1	1					1	1				1						
1.55	1						1	44	41	1								1					1		1	1				1						
1.56		1					1	38	39	1									1	1					1	1				1						
1.57	1				1			36	31	1									1	1					1	1				1						
1.58		1				1		35	33	1									1	1					1	1				1						
1.59		1				1		43	42	1									1	1					1	1				1						
1.60		1					1	39	38	1									1	1					1			1		1						
1.61		1				1		40	37	1									1	1					1	1							1			
1.62		1					1	36	34	1						1			1						1	1				1						
1.63		1					1	70	46	1						1						1			1			1		1						
1.64		1					1	39	36	1									1	1					1	1				1						
1.65		1				1		49	35	1						1				1					1	1				1						
1.66		1				1		36	36	1									1	1					1	1						1				
1.67		1				1		39	39	1									1	1					1	1				1						
1.68		1					1	42	39	1									1	1						1	1	1		1						
1.69		1				1		49	46	1					1					1					1	1				1						
1.70	1						1	40	41	1									1	1					1	1				1						
1.71	1						1	37	40	1						1				1					1	1				1						
Sub	5	27	0	0	1	21	10	1307	1216	32	0	0	0	1	0	3	4	3	2	21	24	2	0	2	2	31	29	1	3	0	29	2	0	1	0	
Tot.	10	61	0	0	1	47	23	2878	2690	71	0	1	0	2	0	9	7	3	3	44	52	7	5	5	4	70	65	1	6	2	61	5	1	2	0	

[illegible]

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 3																																				
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																				
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil									
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não			
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.	
3.1		1				1		37	39	1										1	1					1	1				1						
3.2		1				1		47	43	1										1	1					1	1				1						
3.3		1				1		34	36	1										1			1			1	1				1						
3.4		1				1		28	28	1										1	1					1			1			1					
3.5		1				1		33	31	1				1							1						1		1		1						
3.6		1				1		35	36	1										1	1					1	1					1					
3.7		1				1		34	34	1										1	1					1	1				1						
3.8		1				1		45	40	1						1					1					1			1						1		
3.9		1				1		39	46	1										1			1			1	1				1						
3.10		1				1		37	40	1														1	1	1	1					1					
3.11		1					1	37	37	1										1	1					1	1				1						
3.12		1					1	51	44	1										1					1	1	1		1			1					
3.13																																					
3.14		1				1		41	41	1											1	1				1	1				1						
3.15		1				1		43	40	1														1	1	1	1				1						
3.16		1					1	39	37	1						1					1					1	1				1						
3.17		1				1		33	32	1					1	1										1	1				1						
3.18		1				1		36	37	1											1	1				1	1				1						
3.19	1						1	39	38	1					1						1					1	1				1						
Tot.	1	17	0	0	0	14	4	688	679	18	0	0	0	1	0	3	1	1	0	8	12	3	2	2	3	17	16	2	2	1	12	4	0	1	0		
								38	38																												

[illegible]

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 5																																			
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																			
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil								
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não		
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
5.1		1				1		46	43	1									1				1		1	1				1						
5.2		1				1		44	39	1								1	1						1	1						1				
5.3		1				1		41	37	1							1	1							1	1				1						
5.4		1				1		38	32	1							1			1					1	1				1						
5.5		1					1	36	34	1											1	1			1	1				1						
5.6		1				1		37	36	1									1	1					1	1				1						
5.7		1				1		40	40		1								1	1					1	1				1						
5.8		1					1	38	36	1									1	1					1	1				1						
5.9	1				1			42	34	1					1				1						1	1				1						
5.10		1				1		36	37	1									1	1					1	1				1						
5.11		1				1		39	37		1								1	1					1	1				1						
5.12		1				1		40	40	1									1	1		1			1	1						1				
5.13		1				1		39	39	1									1				1		1	1				1						
5.14		1					1	42	42	1									1	1					1	1			1							
5.15		1				1		44	42	1													1	1		1						1				
5.16		1				1		41	40	1		1							1							1	1					1				
5.17		1				1		42	42	1									1	1					1	1				1						
5.18		1					1	37	36	1									1	1					1			1		1						
Tot.	1	17	0	0	1	13	4	722	686	16	2	1	0	0	0	1	0	2	2	8	13	4	1	2	2	17	17	1	1	1	13	4	0	0	0	
								40	38																											

[illegible]

[illegible]

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 8																																			
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																			
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias														Com emprego				Estado Civil						
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim		Não								
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
8.1		1				1		46	40	1						1				1						1	1				1					
8.2	1				1			33	36	1								1	1							1	1				1					
8.3		1				1		45	37	1									1	1								1			1					
8.4		1				1		38	40	1									1	1							1	1				1				
8.5		1					1	39	36	1										1	1						1	1				1				
8.6		1				1		42	31	1								1				1					1				1					
8.7	1					1		35	33	1									1	1							1				1					
8.8	1					1		37	38	1									1	1			1				1	1				1				
8.9		1					1	35	34	1									1	1			1				1	1				1				
8.10		1					1	36	31	1									1	1							1				1					
8.11		1				1		47	44	1									1	1							1				1					
8.12		1				1		47	36		1	1	1														1	1					1			
8.13		1				1		38	33	1				1	1												1	1				1				
8.14				1		1		40	43	1										1	1						1	1				1				
8.15		1				1		39	38	1										1			1				1	1				1				
8.16		1					1	46	41	1						1					1						1	1				1				
8.17		1				1		38	35	1										1	1						1	1				1				
8.18		1				1		42	41	1										1	1						1	1				1				
8.19		1				1		42	31	1									1			1					1			1			1			
8.20	1				1			36	45	1											1			1			1	1					1			
8.21		1				1		41	40	1										1	1						1	1				1				
8.22		1				1		39	38	1										1	1						1	1				1				
8.23		1					1	34	33	1										1	1						1	1				1				
8.24		1					1	48	45	1									1	1							1			1			1			
8.25				1		1		39	38	1											1	1					1			1			1			
8.26		1				1		41	38	1						1	1										1	1				1				
8.27		1					1	41	38	1											1	1					1	1							1	
8.28		1				1		40	39	1											1	1					1			1						1
8.29	1					1		46	40	1										1	1						1	1				1				
8.30				1			1	37	34	1											1	1					1	1				1				
8.31		1				1		43	36		1										1	1					1	1				1				
8.32		1				1		49	37	1											1	1					1	1				1				
8.33			1			1		40	39	1											1	1					1	1				1				
8.34		1				1		36	38	1											1	1					1	1				1				
8.35		1				1		40	35	1											1	1					1	1				1				
8.36		1				1		41	41	1											1	1					1	1				1				
8.37	1				1			45	44	1											1			1			1	1					1			
8.38			1			1		38	39	1							1				1						1	1				1				
8.39		1				1		35	34	1						1						1					1	1					1			
Sub	6	28	2	3	3	28	8	####	####	37	2	1	1	1	1	4	2	0	4	25	29	6	2	2	0	39	30	0	9	0	34	4	0	1	0	

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 8																																				
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																				
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil									
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não			
	Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
8.40		1				1		44	40		1									1	1					1	1				1						
8.41			1			1		38	38	1										1	1					1	1				1						
8.42		1			1			37	40	1										1	1					1			1		1						
Sub	0	2	1	0	1	2	0	119	118	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	2	0	1	0	3	0	0	0	0	0	
Tot.	6	30	3	3	4	30	8	####	####	39	3	1	1	1	1	4	2	0	4	28	32	6	2	2	0	42	32	0	10	0	37	4	0	1	0		
		42				42		40	38											84							84				42						

	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 9																																				
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																				
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias																Com emprego				Estado Civil					
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim		Não									
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.	
9.1		1				1		50	41	1									1	1					1	1				1							
9.2	1						1	49	45	1						1					1					1	1				1						
9.3				1		1		41	45	1				1							1					1	1					1					
9.4		1				1		51	41		1						1				1					1				1				1			
9.5		1				1		34	36	1							1					1				1	1							1			
9.6		1				1		42	43	1									1	1						1			1		1						
9.7	1				1			31	30	1			1	1												1	1					1					
9.8		1				1		49	42		1								1	1						1			1		1						
9.9				1			1	39	39	1						1					1					1	1				1						
9.10		1				1		45	42	1							1	1								1			1		1						
9.11		1					1	40	38	1				1							1					1	1				1						
9.12		1				1		41	38	1									1	1						1			1		1						
9.13		1				1		40	37	1									1	1						1			1		1						
9.14		1					1	37	37	1					1	1										1	1				1						
9.15		1				1		49	45	1									1			1				1			1		1						
Tot.	2	11	0	2	1	10	4	638	599	13	2	0	1	3	0	3	1	2	1	6	11	0	1	1	0	15	8	0	7	0	11	2	0	2	0		
								43	40								30									30											

[illegible]

[illegible]

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 12																																				
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																				
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil									
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não			
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.	
12.1		1					1	27	25	1			1	1															1	1			1				
12.2		1					1	36	34	1		1			1											1	1					1					
12.3		1					1	39	40	1						1	1									1	1					1					
12.4		1					1	34	34	1									1	1						1	1					1					
12.5		1					1	37	37	1					1	1										1				1		1					
12.6	1						1	27	27	1					1	1										1	1				1						
12.7		1					1	39	34	1			1	1												1	1					1					
12.8		1					1	42	45		1					1				1						1	1					1					
12.9		1					1	39	40	1					1	1										1	1					1					
12.10	1						1	38	33	1					1	1										1	1					1					
12.11		1					1	37	40	1				1			1									1	1					1					
12.12		1					1	37	33	1		1				1										1	1							1			
12.13		1					1	49	37	1				1					1								1		1						1		
12.14		1					1	36	37	1								1	1							1	1								1		
12.15		1					1	34	36	1		1				1										1	1								1		
12.16		1					1	35	31	1					1				1							1	1						1				
12.17	1						1	34	30	1					1	1										1	1					1					
12.18		1					1	45	37	1						1		1								1	1						1				
12.19		1					1	37	39	1						1	1									1	1					1					
12.20		1					1	38	38	1					1				1							1	1					1					
12.21		1					1	41	42		1	1			1											1	1					1					
Tot.	3	18	0	0	0	15	6	781	749	19	2	4	2	4	6	11	6	0	1	2	6	0	0	0	0	19	19	2	2	1	14	2	1	3	0		
								37	36								42									42											

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 13																																				
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																				
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias																Com emprego				Estado Civil					
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim		Não									
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.	
13.1	1				1			38	41	1						1			1						1	1				1							
13.2	1				1			38	33	1					1	1									1	1				1							
13.3	1				1			35	35	1									1				1		1	1				1							
13.4		1				1		42	45	1									1	1					1	1						1					
13.5	1						1	35	40	1									1	1					1				1								
13.6		1				1		39	38	1									1	1					1				1			1					
13.7		1				1		33	36	1									1	1					1	1				1							
13.8	1					1		42	40	1									1	1					1	1				1							
13.9		1					1	40	31	1					1	1									1	1				1							
13.10		1					1	37	37	1									1				1		1	1						1					
13.11		1				1		46	31	1		1			1										1			1		1							
13.12		1				1		42	41	1							1	1							1	1				1							
13.13		1					1	49	44	1									1				1			1	1			1							
13.14		1					1	33	41	1						1			1						1				1								
13.15	1					1		36	34	1							1			1					1	1				1							
13.16		1					1	34	32	1										1	1	1			1				1								
13.17		1				1		49	44	1									1	1						1	1		1					1			
13.18		1				1		35	36	1									1	1					1	1				1							
13.19				0			1			1																							1				
13.20		1					1	29	31	1					1					1						1	1		1				1				
13.21	1						1	22	22	1			1	1						1	1				1			1			1						
13.22		1				1		38	38	1									1	1					1			1						1			
13.23		1				1		37	32	1									1				1		1	1				1							
13.24			1			1		39	36	1				1						1					1	1				1							
13.25		1				1		42	40	1									1	1					1	1				1							
13.26		1				1		44	37	1									1	1					1				1								
13.27		1				1		39	40	1									1					1	1				1								
13.28		1				1		46	41	1									1	1					1				1								
13.29	1					1		43	37	1										1			1		1	1				1							
13.30	1						1	32	28	1									1				1			1	1		1								
13.31		1				1		36	32	1				1						1					1	1				1							
13.32		1				1		49	42	1					1			1							1	1				1							
13.33		1				1		39	35	1					1					1					1	1				1							
13.34		1				1		46	44	1					1					1					1	1				1							
13.35		1					1	36	34	1							1			1					1	1				1							
13.36	1				1			46	43	1					1					1					1				1								
Tot.	10	24	1	0	4	21	11	####	####	36	0	1	1	3	1	7	3	4	2	18	22	1	5	1	1	31	25	4	10	0	29	4	1	2	0		
								39	37									70							70												

[illegible]

Quest. Nº	JARDIM DE INFÂNCIA Nº 15																																			
	PAIS DAS CRIANÇAS ALVO DESTE ESTUDO																																			
	Enc. Educ.				Cooperante			Idade		Nacion.		Habil. Literárias												Com emprego				Estado Civil								
												Até 7º		Até 9º		Até 12º		Bachar.		Licenc.		Mestr.		Doutor.		Sim								Não		
Pai	Mãe	Avó	Out.	Pai	Mãe	Pais	Pai	Mãe	PT	Out.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Solt.	Cas.	U.F.	Sep.	Div.	Viúv.
15.1		1				1		39	39	1									1	1						1	1				1					
15.2	1						1	36	37	1				1			1									1	1				1					
15.3		1				1		39	43	1									1	1						1	1				1					
15.4	1						1	43	38	1									1	1						1	1				1					
15.5		1				1		32	32	1									1	1						1				1						
15.6		1				1		56	42	1					1		1										1		1		1					
15.7		1				1		46	38	1									1	1						1	1			1						
15.8		1					1	42	41	1										1		1				1	1			1						
15.9		1					1	54	46	1	1				1	1				1		1				1	1						1			
15.10		1			1			46	35	1	1															1	1				1			1		
15.11		1					1	33	38	1	1					1		1									1		1				1			
15.12	1						1	37	36	1						1					1					1	1				1					
15.13		1					1	35	39	1										1		1				1				1				1		
15.14	1						1	38	36	1					1	1										1	1				1					
15.15		1					1	25	23	1		1			1											1	1				1			1		
15.16	1						1	42	44	1							1				1					1	1					1				
15.17	1						1	42	38	1		1					1									1	1					1				
15.18		1					1	34	35	1								1	1							1	1				1					
15.19		1					1	37	36	1					1	1											1		1			1				
15.20		1					1	38	35	1									1		1					1	1				1					
15.21	1						1	36	40	1					1		1									1	1				1					
15.22		1					1	33	28	1				1		1										1						1				
Tot.	7	15	0	0	1	14	7	863	819	22	3	2	0	1	2	7	5	2	3	6	12	4	0	0	0	0	19	19	3	3	2	17	3	2	0	0
								39	37																											

IV - ELEMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO(A) FILHO(A)

2.1 No Âmbito da Observação dos Recursos Físicos

	1			2			3			4			5			Não observado		
	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS
2.1.1		1		3		2	29	23	28	56	26	33	39	29	31	1	3	1
2.1.2		1		6	6	5	54	35	36	44	28	34	16	17	12	1	4	1
2.1.3		1			3	1	34	31	22	64	28	45	27	21	21		4	2
2.1.4		1				1	23	16	12	44	31	43	51	35	40	1	3	1
2.1.5		1			1		9	12	10	56	35	40	48	32	48	1	5	1
2.1.6		1			1		4	7	5	30	27	14	74	46	77		7	1
2.1.7	1	1		1	4	4	29	30	29	64	30	38	23	14	25		4	1
2.1.8		1		1			12	7	4	34	23	18	60	37	71		7	3
Sub-Total	1	8	0	11	15	13	194	161	146	392	228	265	338	231	325	4	37	11

2.2 No Âmbito das Especificidades da Vida Pessoal e Familiar

	1			2			3			4			5			Não observado		
	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS
2.2.1		1	1	9	4	7	16	10	18	39	35	27	55	33	47	1	1	
2.2.2	1	4	5	19	14	24	61	29	34	33	28	22	9	8	13	2	1	1
2.2.3	1	1		14	11	3	32	16	24	51	23	29	38	26	30	1	2	1
2.2.4		1		3	6	3	38	15	15	54	29	32	28	36	47		1	1
Sub-Total	2	7	6	45	35	37	147	70	91	177	115	110	130	103	137	4	5	3

2.3 No Âmbito da Organização do Ambiente Educativo

	1			2			3			4			5			Não observado		
	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS
2.3.1		1		1	1		8	20	5	42	29	31	67	29	56		2	4
2.3.2		1		6	2	1	15	18	12	52	33	39	49	19	43		7	4
2.3.3		1		2	2	2	12	23	11	50	35	39	55	24	40	4	6	6
2.3.4	1			7	6	2	29	22	29	46	33	40	31	14	27		8	2
2.3.5	4	3		15	10	9	52	25	38	38	22	25	28	17	25	2	4	
2.3.6		1		2		1	9	11	6	44	28	23	61	29	65		2	1
2.3.7	1	1	2	11	5	11	38	32	34	49	32	32	20	16	17		5	4
2.3.8	1	5		7	1	3	36	26	25	55	33	30	26	23	32		5	44
2.3.9		1	1	7	4	6	33	30	35	41	30	32	37	14	31	3	7	3
2.3.10	1	1		10	3	3	33	26	24	40	24	32	42	15	30	10	2	2
2.3.11		1					4	7	6	36	25	14	80	54	74		3	4
2.3.12		1		2	1	1	9	7	5	52	27	22	57	45	64		5	1
2.3.13		1		2	1	1	22	21	13	50	23	28	46	31	52		6	
Sub-Total	8	18	3	72	36	40	300	268	243	595	374	387	188	330	556	19	62	75

2.4 Outros Fatores

	1			2			3			4			5			Não observado		
	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS	PRIV	RP	IPSS
2.4.1	2	3	7	31	11	10	49	28	42	29	35	30	9	15	10	2		2
2.4.2		3	2	5	12	2	36	25	22	50	30	46	35	19	17	2	2	3
2.4.3		3		3	3	4	21	24	29	54	38	39	37	20	20	3	4	6
Sub-Total	2	9	9	39	26	16	106	77	93	133	103	115	81	54	47	7	6	11

Item 3.4 – Os três pontos que os pais consideraram mais relevantes na EPE do(a) filho(a)

	Respostas dos pais, por instituição	Jl 1	Jl 2	Jl 3	Jl 4	Jl 5	Jl 6	Jl 7	Jl 8	Jl 9	Jl 10	Jl 11	Jl 12	Jl 13	Jl 14	Jl 15	Sub-Total	Sub-Total
No quadro do conhecimento observado sobre a organização do Ambiente Educativo no JI	Ponto 1. Projeto Educativo	17	32	48	6	13	11	14	9	7	5	3	14	47	8	16	250	
	Ponto 2. Plano Anual de Atividades	3	4	5	2	5	2	1	6	3	2	1	1	28	1	5	69	
	Ponto 3. Modelos Curriculares desenvolvidos	5	13	19	2	1	3	9	5	0	2	2	3	29	2	2	97	
	Ponto 4. Atividades Extracurriculares	0	0	0	0	3	0	0	7	4	3	0	2	10	2	3	34	
	Ponto 5. Satisfação das Necessidades Básicas	4	7	12	2	3	1	0	3	2	4	2	9	14	3	6	72	
	Ponto 6. Acesso a Novas Tecnologias	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	3	22	0	1	32	
	Ponto 7. Visitas de Estudo	2	3	4	1	3	0	2	2	3	5	2	1	19	0	0	47	
	Ponto 8. Educação Cívica e/ou Moral	14	29	39	2	4	6	2	6	2	1	3	7	21	4	10	150	
	Ponto 9. Educação Criativa e Artística	4	10	12	4	4	4	9	5	4	2	0	7	24	5	3	97	
	Ponto 10. Pessoal Docente	15	31	48	5	10	13	12	14	12	5	6	7	60	7	13	258	
	Ponto 11. Pessoal não docente	2	6	10	1	2	1	1	7	6	3	1	1	17	2	3	63	
	Ponto 12. Abertura à família	7	10	16	1	6	2	3	4	2	3	7	2	39	5	6	113	1282



	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.1	Indicações de amigos	Início; Presente; Futuro	Nesta instituição	Usar Seguro na assistência médica à criança quando adoecer ou se magoa					1						1	1
1.2	Qualidade educativa ; Localização	Excelente preparação para o 1ºCiclo EB; Criar laços de amizade;	Nesta instituição	Sem resposta (S/R)	1	2									1	
1.3	Nível de educação; Acompanhamento individual	Preparação para o 1º Ciclo EB; Socialização	Nesta instituição	Nada.	1		1								1	
1.4	Irmão a frequentar; Continuidade de ensino	Formação cívica, emocional, moral; Afeto atenção; Desenvolvimento da aprendizagem	Particular com boas referências sobre docentes; PE; Boas instalações com espaço exterior	Preparação para rotina dos trabalhos de casa do 1º Ciclo EB	1							1			1	
1.5	Projeto Educativo e Porque a Irmã mais velha frequentou o mesmo JI	Desenvolvimento pessoal e social; Formação moral e cristã; competências científicas	Colégio com formação católica e com dimensão média e multifuncional	1º contacto com a informática aos 5 anos	1							1			1	
1.6	Modelo educativo e Localização	Adequada; Competente; Moderna	A melhor em EPE	Mais informação aos pais sobre as atividades a cada semana, previamente e por e-mail	1		1							1		
1.7	Tranquilidade e Continuidade	Boa base para a Formação e Aprendizagem	Instituição com regras, onde a criança aprenda a respeitar e seja respeitada	Uso de uma bata (Nota: JI com uso de uniforme)	1		1					1				
1.8	Projeto Pedagógico e Condições Gerais	Felicidade; Confiança; Competências	Nesta instituição	Mais reuniões de pais, 2 por trimestre em vez de 1	1		1					1				
1.9	A mãe trabalha na instituição	Educação para valores, respeito e regras; Muitas amizades	Nesta instituição	Mais tempo para brincar	1		1									1
1.10	Boa formação e ambiente educativo; Excelentes recursos físicos e instalações	Boa formação moral; Boa aprendizagem e Relacionamento com o grupo; Segurança	Nesta instituição	Nada a registar	1								1		1	
1.11	O pai frequentou a escola; Formação católica	Desenvolvimento de capacidades; Aprendizagem; Amizade e conhecimento	Colégio particular com educação católica	Sem resposta (S/R)	1							1			1	
1.12	Qualidade e Conhecimento anterior	Conhecer-se a si próprio; Conhecer novos amigos; Aprender regras de socialização	Ensino privado	Reduzir o nº de crianças por sala									1		1	1
1.13	Confiança e Reconhecimento	Cidadão com princípios morais; Preparação percurso escolar; Autonomia	Nesta instituição	Atividades com Educadoras durante as interrupções letivas	1										1	1
1.14	Colégio das primas; Boas recomendações	Valores morais; Partilha; Conhecimento	Instituição católica privada	Nada a sugerir pois tem grande satisfação com todo processo educativo	1								1			1
1.15	Socializar e Aprender	Saber comportar-se em grupo; Disciplina; Seguir regras	Instituição com orientação e princípios católicos	S/R		1							1		1	
1.16	Aprendizagem e Integração social entre os pares	Aprendizagem sustentada; Integração entre pares; consolidação regras aprendidas em casa	Com PE, bem estar e aprendizagem adequados à idade e com cariz cristão	Inglês, Música e Ginástica com frequência semanal					1				1	1		
1.17	Proximidade da casa e o pai frequentou a escola	Desenvolvimento psíquico e motor	Instituição com provas dadas de sucesso escolar e bom ambiente escolar	S/R	1				1						1	
1.18	Autonomia e Crescimento	Que seja feliz; Boa formação; Fazer Amigos	Instituição que consiga dar uma formação completa e adequada ao mundo em que	Mais visitas de estudo	1								1		1	
1.19	Socialização com outras crianças e adultos; Aprendizagem	PE bem definido; Boa preparação para os anos seguintes; Alegria	Instituição com experiência consolidada e preocupada com as necessidades de cada	Mais acompanhamento com vigilantes no período do recreio	1										1	1
1.20	Socialização e Disciplina	Socialização e Integração no grupo: Educação cívica, moral e arte; matemática e línguas	Nesta instituição	Melhorar os tempos do prolongamento do horário com atividades e sem o uso de TV	1								1	1		
1.21	Proximidade da residência e Continuidade escolar na mesma instituição	Aprender regras; Capacidades cognitivas, cívicas e artísticas; Competências para estudar	Perto de casa, excelente educação, bom corpo docente e não docente, continuidade ensino	Higiene oral; Participação dos pais; encontros e reuniões da escola mais restritos									1	1		1
1.22	Desenvolvimento da criança e Pais que trabalham	Crescer com valores	Nesta instituição	Reuniões individuais com os pais	1										1	1
1.23	Colégio Católico e Referências	Exigência; Qualidade; Personalizada	Colégio católico privado Nª Sª R.ª do Rosário	Mais adaptado a cada criança					1		1	1				
1.24	Colégio das primas e Mãe frequentou a escola	Educação; Formação Moral; Convívio	Colégio particular	Mais atividades que envolvam os pais									1		1	1
				Sub-Total	17	3	5	0	4	0	2	14	4	15	2	7

Jardim de Infância nº 1

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.25	Qualidade de ensino e Boas instalações	Preparar para o futuro	Nesta instituição	Acesso a novas tecnologias	1							1	1			
1.26	Desenvolvimento e Socialização	Sem resposta (S/R)	S/R	S/R	1									1	1	
1.27	Desenvolvimento e Irmã que também frequenta JI	Incute regras éticas, morais e de comportamento; Amor ; Desenvolvimento	Nesta instituição	Continuidade até ao 12º ano					1			1	1			
1.28	Localização e Referências	Motivação; Aprendizagem; Evolução	Uma escola pública com a qualidade desta instituição privada	Haver sempre uma educadora presente, nunca as crs ficarem com auxiliares sem educadoras	1	1								1		
1.29	Localização e Qualidade	Crescimento; Vivência de criança; Bases para o futuro	Instituição que cumpra os objetivos anteriormente enunciados, ponto 3.1	Inglês a partir dos 3 anos e mais Visitas de estudo	1							1		1		
1.30	Qualidade de ensino e Proximidade de casa	PE atual e inovador; Formação Cívica, humanitária e religiosa; Ligação à família	Instituição que cumpra os objetivos anteriormente enunciados, ponto 3.1	Acesso a novas tecnologias	1							1		1		
1.31	Escola católica e Boas referências e <i>rankings</i>	Desenvolvimento capacidades motoras; Despertar/curiosidade; Carinho	Um ambiente feliz com Valores católicos e Pedagogias adequadas	Mais uma língua estrangeira e Inglês dado com mais rigor	1		1					1				
1.32	Relação com as crs; Relacionamento humano	S/R	S/R	Caderneta do aluno para haver maior <i>feedback</i> entre pais e educadoras	1		1					1				
1.33	Aprendizagem e Conhecimento	Educação religiosa; Bases para 1º Ciclo EB; Regras, responsabilidades e amizades	Nesta instituição	Aterar local da Natação			1					1		1		
1.34	Proximidade local de trabalho e Qualidade das instalações	Profissionalismo; Excelência; Qualidade	Nesta instituição	Nada a sugerir			1		1					1		
1.35	Confiança e Localização	Segurança e Necessidades básicas; Estimulo intelectual e Disciplina; Amizade e respeito	Nesta instituição, grande satisfação pois não encontram outra que cumpra iguais critérios	Acesso a novas tecnologias	1									1	1	
1.36	Desenvolvimento integral da criança e Socialização	Disciplina; Aprendizagem diversificada; Facilidade na integração no 1ª Ciclo EB	Colégio, bom PE e ensino; espaços verdes; acessos; ambiente; valores; alimentação	Possibilidade de lavar os dentes; Melhorar a ementa	1							1		1		
1.37	Instalações físicas e Pessoas afectuosas	Ambiente de amizade, afetos e diálogo; Bons recursos físicos	Privilegie espírito crítico, criatividade, atenção individual às aptidões da cr e Expressões	Educação criativa e artística; mais atividades ao ar livre; intervalo da manhã no exterior			1							1		1
1.38	Aprendizagem e Socialização	Bases para 1º Ciclo EB; Socialização; Disciplina	Nesta instituição	A sesta após o almoço até aos 4 anos	1						1		1			
1.39	Familiaridade e Proximidade	Formação Pegagógica e Cívica	S/R	Aumentar o horário escolar			1							1		1
1.40	Os pais trabalham	Valores; Educação; Aprendizagem	Nesta instituição	Ser obrigatório			1					1	1			
1.41	Integração social e Necessidade	Formação Cívica e Moral; Integração e Socialização; Preparação intelectual	Nesta instituição	Mais visitas de estudo, duas por ano é pouco	1							1	1			
1.42	Referências e Proximidade	Estimulo intelectual; Ambiente cívico e moral; Método de trabalho com regras	Instituição bilingue, português e inglês	Proximidade de pais-educadores; Conhecer métodos-resultados; Mais extracurriculares	1							1		1		
1.43	Proximidade do trabalho da mãe e Qualidade de ensino e instalações	Afeto; Alegria; Estimulo à aprendizagem	Nesta instituição	Bilingue	1								1	1		
1.44	Confiança e Qualidade	Valores; Alegria; Convívio	S/R	Apoio das Axiliares de ação educativa								1		1		1
1.45	Educadora e restantes colaboradores e Instalações	Paz; Educação; Sentir-se como em casa, ser feliz	Nesta instituição, grande satisfação e não gostaria de mudar	Custo dos almoços é exagerado e dasajustado								1		1	1	
1.46	Qualidade e Segurança	Sensibilidade; Responsabilidade; Educação	Nesta instituição	Nada a acrescentar	1		1					1				
1.47	Ser JI privado e Boas referências	Aprendizagens para percurso académico; Desenvolvimento pessoal e raciocínio; Regras	Nesta instituição, grande satisfação	Acrescentaria como mais uma língua estrangeira o Francês	1				1					1		
1.48	S/R	Aprendizagem e aceitação dos outros; Amizade; assimilação de conhecimentos diversos	Forte componente de intervenção social, interdisciplinar e respeito pelo ser humano	Atividades na sala com os pais para maior partilha de conhecimentos								1		1	1	
Sub-Total					32	4	13	0	7	0	3	29	10	31	6	10

Jardim de Infância nº 1

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.49	Proximidade de casa e Boas referências de amigos próximos	Educação adequada; Felicidade e alegria no dia a dia; Conforto e Respeito pessoal	Nesta instituição, grande satisfação e não gostaria de mudar	Nada a alterar	1									1	1	
1.50	Bom ensino e Bom Pessoal docente	Modelo curricular bem desenvolvido; Educação Cívica e Moral; Pessoal docente qualificado	S/R	S/R		1	1					1				
1.51	Boas referências e Espaço verde	Convívio com pares e respeitar diferenças; Desenvolvimento cognitivo e cívico;	Nesta instituição	Horários que possibilitem que os pais acompanhem mais os filhos no Pré-Escolar					1			1		1		
1.52	Local onde trabalha a mãe e Bom colégio	Qualidade; Respeitar o outro; Prazer de aprender e desenvolver competências brincando	Intituição aberta à família de acordo com interesses de pais e crs; Extracurriculares	Acesso a novas tecnologias com espaço especializado e computadores nas salas					1			1				1
1.53	Aprender e Formar	Ajudar a crescer; Formar; Brincar	Nesta instituição, grande satisfação	Mais 1 hora de ginástica por semana	1				1							1
1.54	Proximidade de casa e Escola onde há e se incutem afetos	Amor e alegria; Carinho; Felicidade	Nesta instituição	Nada a acrescentar						1	1	1				
1.55	Formação e Segurança	Formação Humana e de Valores; Prazer de estudar; Bases sólidas e Formação	Colégio privado	S/R	1								1	1		
1.56	Aprendizagem e Socialização	Regras fundamentais para viver em sociedade	Colégio privado	Intervalo a meio da manhã	1		1							1		
1.57	Convivência com crianças da mesma idade e Educação/Aprendizagem	Preparação Educativa e Aprendizagens para o futuro ensino	Instituição que ofereça segurança por ter provas dadas	Maior ênfase à preparação para a Escola Primária	1				1					1		
1.58	Familiaridade e Proximidade geográfica	Formação e Interação social	S/R	Alargamento do horário			1							1		1
1.59	Qualidade de Ensino e Proximidade do trabalho da Mãe	Afeto; Alegria; Estimulo à Aprendizagem	Nesta instituição	Bilingue	1								1	1		
1.60	Infraestruturas e Espaço Envolvente e Qualidade de Ensino	Preparação para aprendizagem; Educação cívica e Moral; Relação entre crianças	Colégio privado de Língua Inglesa	Maior desenvolvimento da língua inglesa	1							1		1		
1.61	A Mãe e o Tio frequentaram o JI e Qualidade de Ensino e Aprendizagem	Complemento da educação em casa; Disciplina; Aprendizagem em todas as áreas	Que ofereça continuidade	Mais visitas de estudo e atividades lúdicas	1							1		1		
1.62	Evolução cognitiva; Integração Social	Boas aptidões escolares; Aquisição de competências; Consciência social e humana	Próxima da residência e que tenha bons índices no aproveitamento escolar	Manter e/ou melhorar os níveis de aproveitamento para manter boas expectativas	1									1	1	
1.63	Proximidade e Excelência de Ensino	Formação Humana; Abertura de espírito; Qualidades de competência	Nesta instituição, grande satisfação	S/R	1							1				1
1.64	Boa Escola/Ensino e Localização	Preparação para o futuro; Boa Formação e Educação	Nesta instituição	Pequeno lanche durante a manhã	1									1		1
1.65	Proximidade do local trabalho e Boas referências	Bom tratamento; Brincar; Ser feliz	Nesta instituição por ser privada sem ser elitista e com educação católica e humana	S/R										1	1	1
1.66	Proximidade do local trabalho e Desenvolvimento	Desenvolvimento Pessoal; Socialização; Preparação para o Ensino Básico	Nesta instituição	Não mudava nada no processo de educação			1							1	1	
1.67	Formação Humana e PE com valorização das Atividades Lúdicas	Crescimento equilibrado e humano; Relacionamento; Brincar e Competências	Intituição que transmita valores humanitários, cristãos, de ajuda e amizade	Não mudava nada porque o PE é muito bom	1				1					1		
1.68	Referências e Frequência das primas	Criação de Bases para o 1º Ciclo EB	Intituição com boa educação moral e ofereça Segurança e bem estar	Reforço da vigilância dos tempos de recreio	1							1		1		
1.69	Proximidade de casa e Qualidade de Ensino	Socialização; Regras; Competências; Brincar; Aprender; Partilhar	Instituição de carácter religioso e ensino rigoroso, PE e Atividades extracurriculares	Atividades extracurriculares	1		1							1		
1.70	Aprender Regras e Preparar para Ensino Primário	Desenvolvimento Cognitivo; conhecimento e Prática de regras	Nesta instituição	S/R	1		1					1				
1.71	Qualidade de Ensino e Prestígio	Educação; Aprendizagem; Responsabilidade	S/R	S/R	1							1		1		
				Total	48	5	19	0	12	1	4	39	12	48	10	16

Jardim de Infância nº 2

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2.1	Socialização e Desenvolvimento psicomotor	Cuidada; Rigorosa; Divertida	Colégio Privado	S/R	1								1	1		
2.2	Indicação de amigos; Por achar o melhor	Felicidade	Idealmente JI público com a qualidade que um bom privado dá	S/R									1	1		1
2.3	Socialização e Aprendizagem	Preparação para a escola; Socialização; Interação com amigos	Colégio Privado	S/R	1				1					1		
2.4	Bom ambiente e Proximidade de casa	Socialização; Autonomia; Bom currículo	Igual	S/R			1					1	1			
2.5	Interação com outras crianças e Aprender Currículo	Aprender com outras crianças; Aprender com o currículo de EPE; Aprender regras	Privada porque tem menos crianças e maior qualidade	S/R	1	1				1						
2.6	Carinho e Felicidade	Cidadania; Desenvolvimento geral; Afetividade	JI público por ser mais inclusivo	Mais trabalho cívico e mais empreendedorismo	1		1		1							
2.7	Educação cultural e localização	Alimentação e Assistência; Atividades lúdicas; Preparação para a escola	Boas instalações; contacto com a natureza	Atividades desportivas em grupo; Contactos com a natureza		1					1		1			
2.8	A criança adora e Proximidade de casa	Preparação para a escola; Interação com outras crianças; Transmissão de valores	JI com pessoal competente e com boa higiene e arejamento	Prolongamento de horário sem custos adicionais	1							1		1		
2.9	Boas referências e Proximidade de casa	Acompanhamento cuidado e afectivo; Ambiente seguro; Boa aprendizagem	JI que inspire total confiança e garanta que a criança está feliz	A EPE Pública deveria integrar crs com menos idades inferiores aos 3 anos	1									1	1	
Total					6	2	2	0	2	1	1	2	4	5	1	1

Jardim de Infância nº 3

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3.1	Proximidade da escola da irmã e Boas referências	Criatividade; Segurança; Diversidade	Escola aberta à família e ao trabalho comunitário	Mais formação ao Pessoal Auxiliar e mais abertura aos pais				1	1		1					
3.2	Retaguarda à família para pais trabalharem e Socialização	Preparação para futuro bom desempenho escolar	Instituição pequena, de ambiente familiar e proximidade c família	Incluir a atividade musical no currículo		1						1		1		
3.3	Retaguarda à família para pais trabalharem e Desenvolvimento	Felicidade; Aprendizagem; Interação com outras crs	Instituição privada	Acompanhar mais a educação do filho	1									1		1
3.4	Proximidade de casa e Qualidade educativa	Socialização; Criatividade; Desenvolvimento geral	Instituição com mais atividades lúdicas e artísticas	Maior relação escola-família	1			1			1					
3.5	Ensino; Condições gerais	Que a aprendizagem seja divertida	Nesta instituição	Satisfação e nada a acrescentar	1									1		1
3.6	Proximidade de casa e Qualidade educativa	Sintonia com a educação familiar; Autonomia; Respeito pelo outro	Privada porque oferece mais qualidade	Definição de um calendário escolar parecido com o do ensino publico	1						1			1		
3.7	Retaguarda à família para os pais trabalharem	Desenvolvimento; Preparação; Diversão	Onde se desnvolve feliz e bom sob ponto vista humano e afetos	Permitir a sesta		1			1					1		
3.8	Ensino cuidado	Transmita valores; Bases para o ensino; Desenvolvimento pessoal	Nesta instituição	Sem resposta (S/R)	1	1								1		
3.9	Proximidade da escola da irmã e Boas referências	Aprendizagem; Preparação p se ambientar e p bom desempenho escolar	Instituição privada	S/R	1									1		1
3.10	Socialização e Aprendizagem	Valores; Criatividade e outras competências; Afectividade	Melhores áreas e espaços de sala de aula e exteriores; atividades; continuidade até ao 12º	Nada a alterar	1							1	1			
3.11	Proximidade trabalho e Qualidade ensino	Desenvolvimento do raciocínio; Interações; Educação cívica	Nesta instituição	A resposta será quando a cr entrar para o 1º Ciclo EB	1			1						1		
3.12	Conhecimentos; Competências; Socialização	O contacto com novas experiências	Dinâmicas criativas e diferentes experiên-cias sociais e sensoriais	Nada a alterar ou a acrescentar	1	1							1			
3.13	Retaguarda à família para os pais trabalharem; Socialização	Educação; Socialização; Aprendizagem	Instituição privada	S/R	1							1			1	
3.14	Ambiente familiar e Oferta educativa	Interações; Desperte para novas situações; Prolongamento da família	Publica ou privada mas com aducadores competentes, exigentes e carinhosos	S/R	1									1	1	
3.15	Atenção, carinho e qualidade	Aprendizagens diversas e Interações	Uma escola aberta à sociedade com valores cidadania e artes plásticas	Mais espaço exterior e continuação dos estudos	1								1			1
3.16	Retaguarda à família para os pais trabalharem e Aprendizagem	Educar; Criar; Cultivar	S/R	Atividades extracurriculares e Atividades Planificadas		1	1		1							
3.17	Desenvolvimento das aptidões e convívio com outras crs	Desenvolvimento das aptidões; Aprendizagem divertida, feliz e entre amigos	Privado com PE, escolaridade até secundário e q prepare p universidade	Trabalhos temáticos	1									1		1
3.18	Proximidade trabalho e Referências	Afetividade e Estímulos variados	Instituição privada porque o público	S/R								1	1			1
				Total	13	5	1	3	3	0	3	4	4	10	2	6

Jardim de Infância nº 4

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4.1	Proximidade de casa e Confiança	Ocupação; Segurança; Desenvolvimento pessoal	Instituição privada, segura e com bom PE	Mais Atividades Extracurriculares	1									1		1
4.2	Proximidade geográfica e Referências	Qualidade; Rigor; Consistência	Instituição reconhecida pelo seu ensino	Mais Atividades Extracurriculares	1	1			1							
4.3	Sem resposta (S/R)	Felicidade na instituição; Aprendizagens conteúdos; Educação Cívica e Moral	Nesta instituição	Festa de fim de ano com a participação das crianças	1							1		1		
4.4	Constrangimentos pessoais e profissionais; Formação educativa Básica	Excelência; Civismo (Regras de convivência); Carinho	Instituição com alto rácio professor/aluno, atenta às necessidades da cri; Educação cívica	Aumento das visitas de estudo	1		1							1		
4.5	Afetividade e Disciplina	Desenvolvimento físico, intelectual e emocional; Respeito; Autoestima; Alegria	Muito satisfeitos com atual instituição pelos valores e afetos mas apreciam o Colégio Inglês	Iniciar cedo o ensino do Inglês	1									1	1	
4.6	Famíliares que frequentam a instituição e Conhecimento do PE	Aquisição de conhecimentos; Assimilação de valores; Socialização	Instituição onde a criança cresça bem, com amor e regras e adquira conhecimentos base	Mais tempo e espaço para atividades criativas e ao ar livre		1							1	1		
4.7	Irmão que frequentou o JI e Proximidade do trabalho dos pais	Despertar sentidos; Necessidades básicas; Carinho, empenho e bem estar	Pessoal competente, dedicado; Atividades criativas; Desenvolvimento integral	Associar/Introduzir nomes de personagens e de conhecimentos históricos e sociais	1							1	1			
4.8	Desenvolver competências para ingressar 1º Ciclo EB e Socialização	Promover competências básicas para a adesão ao 1º Ciclo EB sem esquecer a Felicidade da cr	Atenta às características individuais, onde se sinta feliz, disciplina exigente e competências	Dar conhecimento do Plano diário/semanal de atividades								1	1	1		
4.9	Relacionamento com outras crianças	Educação Cívica e Moral; Vivacidade e gosto pela procura; Felicidade	Não necessariamente religiosa, que promova valores de respeito, cidadania, brio, trabalho	Os pais poderem assistir de modo organizado e aos poucos a parte da "aula"	1							1		1		
4.10	Referências Positivas e PE	Educação das rotinas; Aprendizagens motoras, cognitivas; respeito; regras, cidadania	Nesta instituição, grande satisfação	Sem resposta (S/R)	1							1		1		
4.11	Afeto e Empenho de toda a equipa; Experiência Educacional da instituição	Preparação para desafios; Educação Cívica e Moral; Extensão da família; Relações	Nesta instituição, grande satisfação	Mais Atividades Extracurriculares, Visitas de estudo; a atividade física dada por especialista			1		1					1		
4.12	Interação com crianças e Logística familiar	Valores cristão, de respeito e convivência; Alegria; Preparação para conceitos do 1º Ciclo	Máximo 18 alunos; Carrinhas para levar as crs em casa; atividades com família e criativas	Avaliação mensal individual das crianças	1							1		1		
4.13	Referências Positivas e Proximidade de casa	Competência; Afetividade; Crescimento pessoal, intelectual, emocional e moral	Instituição que valorize a criança num todo, não só intelectualmente mas afetiva e moralmente	Música nas Atividades curriculares e Ballett nas Extracurriculares	1									1		1
4.14	Socialização e Aprendizagem	Orientação para os outros; Desenvolver curiosidades; Disciplina	Nesta instituição, grande satisfação	Melhorar e aumentar o espaço de recreio tal como previsto para breve			1						1	1		
4.15	Referências Positivas e Proximidade de casa	Competências sociais; Preparação 1º Ciclo EB; Aquisição conhecimentos	Instituição privada	Aprofundamento do conhecimento da Língua Inglesa	1		1							1		
Total					11	2	3	0	1	1	0	6	4	13	1	2

Jardim de Infância nº 5

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
5.1	Aprendizagem e Socialização	Carinho; Aprendizagem; Socialização	Nesta intuição, grande satisfação	Melhorar o ensino da língua estrangeira	1								1	1		
5.2	Qualidade da escola e Frequência de um irmão	Bases intelectuais para o percurso escolar	Nesta intuição	Aumentar a Formação musical e Artística	1		1							1		
5.3	Os pais trabalham e JI muito bom	Promoção do conhecimento; Desenvolvimento moral e cívico; Comportamento	Bilingue de português e inglês, contudo grande satisfação com a atual instituição	Haver uma cantina para as crianças não almoçarem na sala; Mais inglês e mais ativo	1								1	1		
5.4	Missão educativa do JI e Proximidade de casa	Estimular a curiosidade; Aprendizagem constante; Educação cívica e social	Nesta intuição	Melhor espaço interior do recreio			1						1	1		
5.5	Método de ensino e Presença dos primos	Conhecimento	Sem resposta (S/R)	Ter onde estacionar	1						1		1			
5.6	Formação e Socialização	Educação global	Nesta intuição	Educação bilingue permanente	1		1			1						
5.7	Foi a escola dos irmãos e Os pais gostam da escola	Conviver com outras crianças; Desenvolvimento cognitivo e social; Interações com crianças e	Nesta intuição, grande satisfação	Ter menos pausas durante o ano letivo			1						1	1		
5.8	Programa curricular e Prestígio da escola	Desenvolvimento do raciocínio lógico; Cultura geral; Espírito crítico	Nesta intuição	Integrar a disciplina da dança	1		1				1					
5.9	Integração e Socialização	Base sólida de Aprendizagem; Convivência em sociedade; Desenvolvimento da criatividade	Nesta intuição	Acesso a novas tecnologias	1								1			1
5.10	Método de ensino e Presença de familiares	Uma segunda família; lugar para desenvolver a personalidade e desabrochar; Competências	Nesta intuição	Apostar no desenvolvimento da personalidade de cada criança	1		1						1			
5.11	Bom Ensino e PE . Recreio ao ar livre	Base para vida escolar; Autoestima e motivação para estudar; Cultura; Carinho	Nesta intuição, ou Colégio privado bom, ou Colégio Espanhol Lisboa	Nada a apontar, grande satisfação com projeto, processo e acompanhamento	1								1	1		
5.12	Educação/Desenvolvimento e Convívio com outras crianças	Aprendizagens e Desenvolvimento de competências pessoais e sociais; Ser feliz	Instituição com PE moderno e profissionais muito competentes	Mais atividades de Educação física e ao ar livre		1								1	1	
5.13	Socialização e Integração num PE	Boa preparação Educativa; Desenvolvimento de capacidades sociais	S/R	S/R	1		1							1		
5.14	Opção dos pais e Educação	Socialização; Formação cívica: Criatividade	Nesta intuição	Sem opinião sobre este assunto	1								1			1
5.15	Educação formal e Contacto com outras crianças	Disciplina; Confiança; Socialidade	S/R	Melhorar o Inglês e Formação da música; Reduzir número de alunos por turma								1		1		1
5.16	Boa Qualidade de Ensino e Bom Ambiente	Preparação para o 1º Ciclo EB; Valores cívicos e morais; Capacidade de trabalho	Nesta intuição, sempre uma opção de ensino particular	S/R	1		1							1		
5.17	Crescer e aprender com o mundo e Autonomia	Autonomia/Descoberta de si; Socialização; Afetos/Solidariedade; Curiosidade; 1º Ciclo EB	S/R	Mais pontualidade e Criar mais hábitos de trabalho	1		1							1		
5.18	Socialização e Aprendizagem	Ajudar a crescer; Desenvolver amizades; Aprender métodos	Escola particular	Mais visitas de estudo	1							1		1		
Total					14	1	9	0	0	1	2	2	9	12	1	3

Jardim de Infância nº 6

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6.1	Trabalho dos pais e Educação	Educação	Nesta instituição, grande satisfação	Sem resposta (S/R)					1			1		1		
6.2	Frequentado pela prima e Proximidade de casa	Preparar para a escola e para a vida	Nesta instituição	Nada a acrescentar	1				1					1		
6.3	Aconselhado por pessoas e Proximidade familiar	Desenvolvimento pessoal e psicológico	Instituição que faça um bom trabalho e onde a criança se sinta bem	Nada a acrescentar					1		1			1		
6.4	Educação da criança e Agregado familiar que trabalha	Respeito; Educação; Proteção	Colégio privado	Uma sala por idade; crianças com 6 não deviam dormir; abertura no mês de Agosto; Aberta aos pais					1					1		1
6.5	S/R	Ajudar para o futuro na escola	Escola com boas condições	Nada a acrescentar ou alterar					1		1			1		
6.6	Referências de amigos e Proximidade familiar	Desenvolvimento pessoal e psicológico	Instituição em que a criança se sinta bem	Nada a acrescentar			1	1						1		
6.7	Proximidade de casa	Bem estar; Desenvolvimento; Socialização	Escola Artística	Maior acesso dos pais à sala e à educadora			1	1						1		
6.8	Proximidade de casa	Formação intelectual e cívica	Escola Pública	Melhorar condições físicas da escola, e da cantina			1		1					1		
6.9	Proximidade do trabalho dos pais	Aprendizagem; Brincadeiras saudáveis; Alegria	Escola Pública Sempre	Não sei							1			1	1	
6.10	Desenvolvimento e Interação Social	Desenvolvimento; Crescimento Emocional	Escola Pública	Espaço ao ar livre										1	1	1
				Total	1	0	3	2	6	0	3	1	0	10	2	2

Jardim de Infância nº 7

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7.1	Socialização e Aprendizagem	Concentração a realizar trabalhos; Saber estar; Despertar para outras realidades	Sempre Instituições de Educação Pública	Formar melhores as Auxiliares; Melhorar o recreio; Aumentar a Segurança do JI	1				1					1		
7.2	Sem Resposta (S/R)	atento às dificuldades de aprendizagem; Disciplina; Conforto; Criatividade	O mais importante é a Educadora de Infância	Mais Saídas e Apoios estatais e da Junta de Freguesia para o JI				1		1			1			
7.3	Desenvolvimento e Aprender a partilhar	Bom ensino; Boa Aprendizagem; Bom Ambiente Profissional	Instituições de Educação Pública	Mais Apoios do Estado	1		1									1
7.4	Proximidade de casa	Local próprio para brincar, desenhar e ouvir muitas histórias; Noções de escrita e leitura	Instituição com grande oferta de atividades de Expressão como dança, música e plástica	Mais Atividades extracurriculares		11					1			1		
7.5	Proximidade de casa	Aprender as bases para Primária	Instituição com várias atividades adequadas às idades como dança e computadores	Recreio muito grande para as crs brincarem e Não se misturar o JI com outros Ciclos EB		1			1			1				
7.6	Início da vida escolar e Socializar fora da família	Competências sociais; Iniciação à escrita; Desenvolvimento raciocínio lógico-matemático	Escola Pública	Acrescentar ao currículo a Educação Musical	1		1						1			
7.7	Trabalho dos pais e Possibilidade de aprender com outras crs	Crescer; aprender; Socializar	Colégio Privado	Sem resposta (S/R)	1		1							1		
7.8	Aprendizagem e Socialização	Bases para o Ensino Primário; Despertar interesses para diferentes áreas	Colégio Privado com várias Atividades Extracurriculares	Mais Apoios do Estado			1			1			1			
7.9	Proximidade de casa e aprendizagem	Boa Preparação para o Ensino Básico	JI de Ensino Público	Acrescentar Atividades Extracurriculares como inglês; dança, música, etc										1	1	1
7.10	Competências Sociais e Competencias Pedagógicas	Felicidade; Socialização; Boa Preparação para o 1ª Ciclo EB e restante percurso	Escola Pública, uma construção feita com pais, educadores, auxiliares	Ginástica com especialista; Educação Musical com introdução a instrumentos; Pintura e Artes										1	1	1
7.11	Gosto do ensino	Preparado para depois, para a Escola	S/R	S/R							1		1	1		
7.12	Proximidade de casa e Bom JI	Educação; Autonomia; Confiança	Nesta instituição	Nada		1								1	1	
				Total	4	13	4	1	2	2	2	1	4	7	3	3

Jardim de Infância nº 8

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8.1	Aprendizagem, Educação, Convívio e Necessidade	Desenvolvimento; pessoal Inserção na comunidade; Desenvolvimento da comunidade	Sem Sugestão	Mais atividades extracurriculares e atividades físicas	1									1	1	
8.2	Qualidade de ensino e localização	Bases de preparação	Num colégio privado e católico	Nada a sugerir		1							1	1		
8.3	Proximidade de casa e ser frequentada por 2 irmãos	Desenvolvimento e Preparação para a escola	Instituição pública	S/R										1	1	1
8.4	Socialização e Desenvolvimento	Afeto; Socialização; Desenvolvimento cognitivo e motor	Colégio privado c docentes competentes e horários alargados	Contacto com exterior e natureza; novas oportunidades			1					1		1		
8.5	Sem resposta (S/R)	S/R	S/R	S/R								1		1	1	
8.6	Proximidade de casa e Desenvolvimento	Autoestima; Adquirir novas competências; Complemento da educação familiar	Mais que uma lingua estrangeira	Maior abertura aos pais							1	1		1		
8.7	Localização e Boas referências	Um ambiente familiar onde a cr se sinta segura e desenvolva capacidades	Nenhuma porque não tenho queixas do atual	Maior participação dos pais; Atenção mais individual à cr							1		1			1
8.8	Boa qualidade e Bom ambiente	Diversidade; Criatividade; Afectividade	Muito satisfeitos com instituição atual, nada a mudar.	Mais horas lectivas com a educadora; mais desporto no currículo			1	1								1
8.9	Proximidade de casa e Boas referências sobre o ensino	Socializar; Brincar; Aprender	Nesta instituição	Maior interação com os pais	1										1	1
8.10	Localização e Boas referências sobre o ensino	Aprendizagem; Regras; Educação cívica e Moral	Escola Francesa	Mais saídas e contactos com a natureza		1								1	1	
8.11	Permitir outras atividades e o contacto c outras crs	Aprender bases; Respeito pelo próximo; Interações com outras crs e adultos	Nesta instituição	Nada a sugerir	1				1					1		
8.12	Relacionamento c outros e não ter onde deixar a cr.	SR	S/R	S/R												
8.13	Proximidade de casa e ser frequentada por irmã	Aprendizagem; Educação cívica e Moral	Nesta instituição, grande satisfação	S/R								1		1	1	
8.14	Localização e Qualidade	S/R	Instituição com Ensino Bilingue	Mais atividades extracurriculares- ex.ballett e natação	1		1	1								
8.15	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	Estímulo à criatividade; gosto de aprender; competências sociais.	S/R	Maior abertura exterior; minimo uma visita de estudo por mês	1				1				1			
8.16	Proximidade de casa e Conhecimentos	Aprender de modo divertido; Conviver c crs; Horários e disciplina	Nesta instituição, grande satisfação	Mais visitas de estudo e acesso atividades extracurriculares		1							1	1		
8.17	Proximidade da casa dos pais e da casa dos avós	Integração no mundo escolar; Socialização; Aprendizagem	Pública ou privada desde c bom ambiente e continuidade ciclos	Melhor comunicação da escola com os pais				1				1		1		
8.18	Proximidade e Boa escola	Competência; carinho; Amizade; Educação	Nesta instituição	Mais saídas culturais e contactos com a natureza	1	1		1								
8.19	Localização e Pública	Desenvolver confiança; Ser criança; Despertar interesses	Colégio Inglês - OBS	Abertura à participação pais na recolha verbas a reverter para necessidades o JI	1			1						1		
8.20	Inserção no Ensino público c Continuidade escolar	Criatividade; Preparação p o Ensino Básico	Nesta instituição, sempre no ensino público.	Atividades extracurriculares desportivas fora escola	1	1							1			
8.21	Desenvolvimento e Permitir q pais trabalhem	Desenvolvimento social harmonioso	Num JI com EB1	Não fechasse no verão e mais flexível com o horário de trabalho dos pais		1						1		1		
8.22	Proximidade de casa e Qualidade	Preparação para escola e facilitar o momento da transição (menos brusco)	Que inspire confiança	Introdução ao inglês			1	1		1						
8.23	Qualidade Ensino e Proximidade da casa dos avós	Afetividade; Aprendizagem; Segurança	Nesta instituição, grande satisfação	Mais segurança nos espaços do recreio					1					1	1	
8.24	Localização e Financeiramente acessível	Bom ensino; Deveres Morais	S/R	S/R	1		1	1								
				Sub-Total	9	6	5	7	3	1	2	6	5	14	7	4

Jardim de Infância nº 8

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8.25	Proximidade e Bom ensino	S/R	Privada	S/R	1	1								1		
8.26	Educação; Socialização	Brincar; Aprender; Conviver	Nesta instituição, grande satisfação	Alterava a hora de almoço das 11h30 para as 12:00	1			1			1					
8.27	Proximidade e Bom ensino e pessoal docente	Boa preparação e conteúdos; ser cr; brincar c pares	Nesta instituição, grande satisfação, uma referência no ensino	Mais visitas de estudo e atividades no exterior	1								1		1	
8.28	Bom ensino e Mais membros da família a frequentar	Bases para a Primária; Criatividade; Ed. Cívica e social	Colégio privado com boa pedagogia e segurança e bons colegas	Acompanhamento pedagógico; organização da escola; comunicação com os pais	1							1	1			
8.29	S/R	Motivação para aprender	S/R	Desporto; Compatibilidade das interrupções escolares com horários de trabalho dos pais				1					1	1		
8.30	Fundamental p desenvolvimento e Socializar	Socializar e integrar; Desenvolver capacidades intelectuais e motoras	Nesta instituição	Hora almoço mais tarde, melhorar refeições e atividades extracurriculares	1								1	1		
8.31	Escola Pública e ser frequentada por 2 irmãos	Socializar c miúdos e adultos; Boa base primária; gosto p aprender	Atividades desportivas e música	Puxar mais para preparar para a Escola Primária							1	1	1			
8.32	Proximidade de casa e trabalho; frequentado irmãs	Socializar; Desenvolver competências de autoestima, criatividade e concentração	Instituição q valorize interação c família, a arte e a natureza	Valorizar a interação com toda a família	1		1					1				
8.33	Socialização e Desenvolvimento	Desenvolvimento em harmonia	Nesta instituição, nada mudaria	Mais saídas para o exterior	1		1						1			
8.34	Aprendizagem e Socialização	Aprendizagem; Socialização; Relação	Nesta instituição, grande satisfação	Introdução da informática e Especialista para a Ed. Física	1						1		1			
8.35	Proximidade e Bom ambiente	Toda a dedicação possível	Internacional e com nº de alunos mais limitado	Mais segurança e vigilância das crs nas entradas e saídas					1		1		1			
8.36	Desenvolvimento e Necessidades sociais	Carinho; Competências pré-académicas; Desenvolvimento pessoal e social	Nesta instituição, grande satisfação	Turmas com menos crs	1	1							1			
8.37	Qualidade e Proximidade da casa	Receber informação para iniciar o processo de aprendizagem futuro	S/R	S/R	1		1						1			
8.38	S/R	Uma Boa preparação para a Primária	Nesta instituição, grande satisfação	Nada a apontar, muito satisfeita c escola e educadora			1	1	1							
8.39	Proximidade da casa e Condições da escola	Ajude a cr a organizar-se e preparar-se; Interação fam; Desenvolvimento social	Nesta instituição, grande satisfação	Maior contacto com a realidade da primária	1	1							1			
8.40	Desenvolvimento pessoal e Interação com outras crs	Reforço de autonomia e autoconfiança; Desenvolvimento motor; Socialização	Nesta instituição, grande satisfação	Nada a alterar, muito satisfeita c escola e educadora	1	1							1			
8.41	Aprendizagem e Necessidade de ocupação	Desperte curiosidade para o conhecimento; Desenvolva autoestima e criatividade	Atenta às necessidade individuais das crs e das famílias	Maior envolvimento das famílias nas atividades escolares			1	1					1			
8.42	Proximidade e Qualidade do JI	Socialização; Educação; Primeira aprendizagem	Colégio privado	Natação	1								1	1		
8.43	Ensino Público e Escola frequentada pelo irmão	Receber muito mimo; Relação c grupo; Desenvolvimento de conhecimentos	Nesta instituição, grande satisfação	Atividades para os tempos livres durante o verão				1					1	1		
8.44	S/R	S/R	S/R	S/R	1								1		1	
8.45	Proximidade e Boas referências	Relações interpessoais; Conhecer novas realidades; Aprender a crescer	Instituição privada com Ensino Bilingue Ex. OBS ou CLIP	Anuário com informações das atividades dos alunos de todas salas para dar os pais	1		1						1			
8.46	Socialização e Estimulação	Integração; Socialização; Estimulação	Privado e com apoio para Ed Especial	Mais apoio educativo especial				1					1	1		
8.47	Economia	Que se integre no grupo e tenha uma boa preparação p 1º CicloEB	Nesta instituição	Inglês								1	1	1		
Total					24	10	9	11	7	3	2	10	9	34	13	6

Jardim de Infância nº 9

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9.1	Proximidade de casa e Instituição Pública	Socialização; Estímulo para atividades de aprendizagem; Diversão e Atividade Física	Uma escola que contemple os pontos referidos na alínea anterior, 3.1	Projeto Escolar mais ambicioso	1									1	1	
9.2	Sem Resposta (S/R)	Saber esperar pela vez e separar matérias; Estar atento; Sensibilizar para desperdício	As Escolas privadas são melhores, mas as públicas também podem ser	Mais disciplina; Educação personalizada e ambiental; Melhorar linguagem e higiene										1	1	1
9.3	Socialização alargada e Conveniência dos pais	Atenção ao aluno; Segurança; Diversificação dos interesses e Despertar	Escola pública	Mais Atividades físicas		1								1	1	
9.4	Socialização alargada e Criar Independência	Tornar mais independente, mais sociável e preparada para a Primária	Mais estímulos e atividades para um bom desenvolvimento intelectual e físico	S/R	1								1	1		
9.5	Proximidade de casa e Recursos Humanos	Educação sujeito-sujeito; Positiva; Disciplina	Instituição pública com boas condições físicas; corpo técnico, PE e Extracurriculares	Natação ou qualquer desporto como atividade extracurricular	1									1	1	
9.6	Convívio com outras crianças e Aprender coisas novas com a educadora	Socialização com crianças e adultos; Regras; Preparação para escrita	Escola bem classificada no ranking nacional	Melhorar a qualidade nutricional na alimentação				1					1	1		
9.7	Proximidade de casa	Uma boa educação escolar	S/R	S/R	1			1			1					
9.8	Proximidade de casa	Aprendizagem da Língua Portuguesa; Convivência com pares e adultos; Rotinas	Numa escola mais moderna e com mais espaços verdes	Mais livros e histórias; Mais estímulo para ler e para os livros							1			1	1	
9.9	Educação e Socialização	Conviver; Partilhar; Socializar	Instituição mais aberta aos pais	S/R				1				1				1
9.10	Proximidade de casa e Educadora	Preparação para 1º Ciclo EB; Felicidade; Socialização	Colégio privado de cariz católico	Turmas mais pequenas, máximo de 15 crianças	1							1		1		
9.11	Educação/Formação e Convívio	Felicidade; Regras sociais; Aprender a respeitar as diferenças	Escola pública porque pode ter igual qualidade que as privadas	O Estado não deveria limitar tanto o poder de decisão das Escolas Públicas		1								1	1	
9.12	Corpo docente e PE	Transmissão de valores; Competências psicomotoras; Atividades variadas	Que prolongue a educação familiar; reativa a sugestões; aberta à comunidade	Possibilidade da criança dormir a sesta	1				1					1		
9.13	Proximidade e Trabalho dos pais	Aprendizagem; Orientação; Carinho	Boa gestão; boa organização; Limpeza; Bons educadores e profissionais	S/R	1						1		1			
9.14	Socialização e Integração	Integração com as outras crianças	Escola pública	S/R		1		1						1		
9.15	Interação com crianças e adultos e Aprender novas competências	Interações; Regras e Rotinas; Autonomia	Escola pública com boas instalações e professores, criatividade e individualidade	Mais Atividades ao ar livre e Melhorar as condições exteriores da escola				1					1	1		
Total					7	3	0	4	2	0	3	2	4	12	6	2

Jardim de Infância nº 10

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10.1	Socialização e Falta de tempo dos pais	Felicidade; Motivação; Respeito	Nesta instituição	Ter infraestruturas e brinquedos mais adequados às crs no Recreio/Parque Infantil					1			1	1			
10.2	Necessidade e Convívio/Partilha	Afeto; Educação; Alegria	Numa instituição com PE sólido e Pessoal docente estável e competente	Espaço exterior com equipamentos mais modernos			1							1	1	
10.3	Proximidade do local de trabalho e Conhecimento prévio do JI	Segurança; Empenho; Carinho	A favor do Ensino Público	Sem resposta (S/R)					1					1	1	
10.4	S/R	S/R	S/R	S/R					1					1	1	
10.5	Proximidade de casa e Integração na Comunidade Escolar	Felicidade; Integração; Desenvolvimento de competências; Socialização e Cidadania	Gostava de escolher uma Instituição com qualidade sem o constrangimento económico	Recreio Polivalente com diversão; Pessoal docente mais competente; Extracurriculares		1		1						1		
10.6	Convívio com outras crs e Aprendizagem	Valores; Partilha; Cultura	Pública com novas tecnologias, pessoal bem preparado; Mais Visitas e Extracurriculares	Atividades Extracurriculares como inglês e Expressão Plástica	1						1					1
10.7	Proximidade do local de trabalho e da casa dos avós	Autonomia; Aprendizagem; Autoestima	Inovadora que satisfaça todas as necessidades das crs, criativa; solidária	Aumentar o grau de autonomia das crs	1									1		1
10.8	Referências; Evolução da cr	Melhor preparação para a entrada no 1º Ciclo EB	Nesta instituição	Gosto do modelo atual	1			1			1					
10.9	Melhor desenvolvimento e Melhor adaptação ao meio	Respeito ao próximo; Partilha de ideias; Desenvolvimento intelectual	Numa instituição Pública	S/R				1			1					1
10.10	Porque a cr tem problemas de fala e Para conviver com outras crs	Educação; Criatividade	As crs deveriam frequentar o mesmo modelo independentemente do nível económico	S/R		1			1	1						
10.11	Boas referências e Proximidade de casa	Desenvolvimento capacidades, comunicação, sociabilidade; Interação com crs	Nesta instituição	Atividades Extracurriculares dentro do horário, como a natação, etc	1		1				1					
10.12	Convívio e Aprendizagem	Saber estar em grupo; Aprender a conhecer; Desenvolvimento Individual	Ensino Público	S/R	1						1		1			
				Total	5	2	2	3	4	1	5	1	2	5	3	3

Jardim de Infância nº 11

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
11.1	Emprego dos Pais e Boa Referências do JI	Que o JI seja significativo para a cr	Qualquer tipo de instituição desde que desenvolva um bom trabalho	A possibilidade da criança estar menos tempo no JI e mais tempo com os pais	1							1				1
11.2	O pai frequentou e Proximidade da casa dos avós	Convívio; Regras; Amizade	Escola pública	Nada	1						1			1		
11.3	Trabalho do Pai	Aprender; Socializar; Brincar	Nesta instituição	Nada a alterar					1			1				1
11.4	Desenvolvimento global e Socialização	Felicidade; Desenvolvimento positivo e com harmonia	Nesta instituição	Nada a acrescentar ou a alterar			1							1		1
11.5	Desenvolvimento da criança e Indisponibilidade dos avós	O melhor para o desenvolvimento da criança e de uma formação como pessoa	Nesta instituição	Nada a acrescentar ou a alterar			1							1	1	
11.6	Saúde dos avós; Faz bem à criança	O melhor para a criança	Colégio privado	Nada					1					1		1
11.7	Perto do emprego e Boas instalações	Respeitar os outros; Conviver; Regras	Sem Resposta (S/R)	Nada a acrescentar								1		1		1
11.8	Proximidade de casa e Boas Referências	Bom Desevolvimento da criança na autonomia e raciocínio	Numa IPSS	Nada a alterar		1								1		1
11.9	Proximidade de casa dos avós	Criar cidadãos integrados na sociedade; Ajuda a criança a ser feliz	Nesta instituição mas com mais Envolvimento parental	Possibilidade dos pais entrarem em projetos e atividades diárias; Comunicação por escrito	1						1					1
Total					3	1	2	0	2	0	2	3	0	6	1	7

Jardim de Infância nº 12

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
12.1	Desenvolvimento e aprendizagem	Ambiente; Educação Aprendizagem	Igual	S/R	1						1		1			
12.2	Desenvolvimento e regras	Preparação para a escola; convívio; Desenvolvimento	Igual	S/R					1			1		1		
12.3	Aprendizagem e preparação para a escola	Qualidade do ensino; preparação para a escola; continuidade no acompanhamento	Instituição com qualidade, segurança; higiene e PE	S/R	1				1				1			
12.4	Foi o JI do pai e proximidade local trabalho	Competência; Profissionalismo; Afectos	Que prepare para a escola e etapa seguinte	S/R												
12.5	Aprendizagem e proximidade do local de emprego	Desenvolvimento e Pedagogia	Igual	S/R	1									1	1	
12.6	Perto de casa	S/R	Igual	S/R	1				1					1		
12.7	Proximidade de casa	S/R	Igual	S/R				1		1		1				
12.8	Proximidade do trabalho e Convívio com outras crianças	Preparação para a escola; valores sociais	Que respeite a individualidade da criança e que ofereça segurança	S/R	1				1					1		
12.9	Aprendizagem e preparação para a escola	Qualidade do ensino; preparação para a escola; continuidade no acompanhamento	Igual	S/R	1				1				1			
12.10	Aprendizagem e Relações interpessoais	Aprendizagem; Relações interpessoais	Igual	Novas tecnologias			1	1					1			
12.11	Desenvolvimento e aprendizagem	Complemento à Educação dos pais; Autoestima; Desenvolvimento	Igual	S/R	1		1					1				
12.12	Aprendizagem e ocupação do tempo enquanto os pais trabalham	Preparação p escola; convívio; Necessidades básicas; Projeto Educativo	Igual	Nada porque a Educadora e o JI são ótimos	1				1							1
12.13	Desenvolvimento e ocupação do tempo enquanto os pais trabalham	Aprendizagem; Disciplina; Felicidade pela possibilidade de brincar	Ambiente familiar, que respeite a criança e permita aprendizagem	Possibilidade da criança dormir a sesta	1							1	1			
12.14	Desenvolvimento e relações interpessoais	Desenvolvimento cognitivo e social	Que permita continuidade até ao fim da escolaridade	Menos crianças por educadora e maior envolvimento com a comunidade		1						1	1			
12.15	Proximidade de casa e Desenvolvimento	Socialização; Preparação para a escola; Aprender regras	Igual	Aulas de Inglês	1		1			1						
12.16	Qualidade e proximidade do local de trabalho	Desenvolvimento pessoal, cognitivo e social; Multiculturalidade; Cidadania	Igual	Maior envolvimento parental	1				1					1		
12.17	Desenvolvimento e interação com crianças	Educação; Desenvolvimento; Afecto	Bom currículo e acompanhamento	S/R	1							1		1		
12.18	Proximidade de casa; Preço	Que marque o carácter futuro; Que faça a criança feliz	Igual	Mais atividades extracurriculares												
12.19	Aprendizagem e boa educação	Regras sociais; Brincar e interagir com outras crianças; Entreajuda	Defesa pessoal, linguas estrangeiras e gosto pela agricultura	Mais dinamismo e mais atividades ao ar livre					1	1		1				
12.20	Localização e qualidade do ensino	Afetividade; Preparação para a escola; atividades lúdicas	Numa IPSS	Mais informações e reuniões sobre o trabalho de sala	1								1	1		
12.21	Reações interpessoais e Aprendizagem de regras	Felicidade; Aprender a partilhar; Ser educado	Igual	Alterar o horário das reuniões de pais	1				1							1
Total					14	1	3	2	9	3	1	7	7	7	1	2

Jardim de Infância nº 13

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13.1	Ambiente e Qualidade Pedagógica	Assimilação; Desenvolvimento; Aprendizagem	Nesta intuição	Nada a acrescentar	1									1	1	
13.2	Antecedentes familiares e Bom ambiente escolar	Crescer bem como ser humano; Felicidade; Autonomia	Colégio privado de Língua estrangeira, Alemão ou Inglês	Uma língua estrangeira	1									1		1
13.3	O pai frequentou e Torna a criança mais independente	Sem resposta (S/R)	S/R	S/R		1		1		1						
13.4	Localização e Proximidade do trabalho da mãe	Global; Personalizada; Alegre	Nesta intuição	Maior exigência e Melhor organização da sala	1							1				1
13.5	S/R	Disciplina; Bom acompanhamento; Valores	Nesta, grande satisfação	S/R	1	1								1		
13.6	Proximidade do trabalho dos pais	Atenção/Carinho; Regras; Boa alimentação	Escola pública pois é muito importante incluir pessoas de todos os estratos sociais	Atividades mais criativas e que desenvolvam a criatividade da criança						1	1		1			
13.7	Localização e Equipa	Ensino; Educação; Amizade; Equipa docente	IPSS	S/R	1								1	1		
13.8	Socialização e Aprendizagem	Valores; Conhecimento e Sabedoria; Socialização	De acordo com o referido no item anterior 3.1	S/R			1					1	1			
13.9	Boas instalações e Bons profissionais	Boa formação com educadoras e pessoal qualificado; Preparação para o 1º Ciclo EB	Nesta intuição	S/R	1		1									1
13.10	Introdução ao Sistema Educativo e Desenvolvimento	Bem. estar; Felicidade; Aprendizagem e Desenvolvimento	Colégio privado	Maior envolvimento da família			1		1					1		
13.11	Ajudar no desenvolvimento	Preparação para a escola	Nesta intuição	Não tenho		1	1					1				
13.12	Os pais trabalham e Educação	Prazer de estar na escola; Boa bagagem para futuros estudos	Bons docentes e recursos humanos; Bons recursos materiais	Não tenho sugestões		1							1	1		
13.13	Não tem com quem ficar e Para conviver com outras crianças	Educação; Autonomia; Aprendizagem e Formação	Pública ou privada, mas de preferência pública, o mais importante é a Educadora	Maior abertura entre a comunicação entre a criança, a educadora e a auxiliar			1				1			1		
13.14	Socializar; Criar disciplina e regras de educação	Socialização; Brincadeira com crianças; Regras; Atividades de desenvolvimento	Nesta intuição	Acesso às novas tecnologias	1		1									1
13.15	Convívio com outras crianças e Desenvolvimento cognitivo	Educação; Relacionamento com os outros; Regras básicas	Nesta, grande satisfação	S/R	1		1									1
13.16	Aquisição de conhecimentos e Desenvolvimento Social	Aquisição de conhecimento; Socialização; Regras	Bom ambiente de trabalho; Bom Plano e PE e abertura à participação da família	Acrescentar a Educação Moral e Cristã		1					1			1		
13.17	Falta de tempo e Trabalho	Formação cívica para formar uma personalidade com valores	Nesta intuição ou numa pública	S/R		1								1		1
13.18	Socialização	Aprender a partilhar; Socializar e brincar; Criar métodos de estudo	Nesta, grande satisfação	Atividades Extracurriculares mais variadas			1							1		1
13.19	S/R	S/R	S/R	S/R	1	1					1					
13.20	Convívio com outras crianças e Preparação para a Escola	Preparação para a Escola e Desenvolvimento Pessoal	Nesta, grande satisfação	Acesso às novas tecnologias	1					1						1
13.21	Convívio com outras crianças e Aprendizagem	Saber ajudar um amigo e estar em grupo; Regras	Nesta, grande satisfação	Espaço amplo para atividades desportivas	1	1								1		
13.22	Socialização e Adaptação ao mundo escolar	Socialização; Responsabilidade; Aprendizagem	Colégio particular com turmas pequenas e bom acompanhamento pedagógico	Área Artística; Retirar a Educação Moral e Religiosa Católica para respeitar os outros	1					1				1		
13.23	Socialização / Desenvolvimento e Regras / Disciplina	Regras/Disciplina/Organização; Conviver com crianças/Partilhar; Método de trabalho	Boa educação, orientada para os valores; Bons profissionais; Atenta à criança	Mais feedback aos pais sobre as atividades curriculares e extracurriculares	1						1			1		
13.24	Aprendizagem e Disciplina	Aprendizagem; Organização; Desenvolvimento	Acesso ao conhecimento e que desenvolva as aptidões e as competências para a vida	S/R	1					1				1		
				Sub-Total	14	8	8	1	1	5	4	4	4	14	1	8

Jardim de Infância nº 13

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13.25	Desenvolvimento social e Trabalho dos pais	Felicidade e Segurança; Desenvolvimento das capacidades de relacionamento	Publica ou privada, desde que com bons professores, PE e ambiente	Mais Atividades Extracurriculares					1					1	1	
13.26	O irmão frequentou e Influência de amigos	Conhecimento; Regras; Valores	Colégio Privado com orientação católica	Mais Atividades Extracurriculares		1		1		1						
13.27	Boas referências e Proximidade de casa	Desenvolvimento técnico e social; Estímulo para aprender; Laços de confiança	Sem Resposta (S/R)	Apoio terapêutico, por exemplo ocupacional	1				1					1		
13.28	Reconhecimento da Instituição e Proximidade de casa	Preparação; Felicidade; Motivação	Num colégio de Língua Estrangeira, Francês; Alemão ou Inglês	Menos rigor de horários na entrada das crianças no JI	1				1							1
13.29	Referências e Proximidade de casa e do trabalho	Organização; Alegria; Disciplina	Nesta instituição ou semelhante, grande satisfação	Nada a referir			1	1					1			
13.30	Referências de primos que frequentaram e Proximidade de casa	Desenvolvimento de capacidades; Socialização e aceitação diferenças; Conhecer o mundo	Nesta instituição, grande satisfação	S/R					1					1		1
13.31	Desenvolvimento Social e Cognitivo	Interações; Aprender de forma lúdica; Complemento à educação em casa	Nesta instituição, grande satisfação	Contacto precoce com a Língua Inglesa e mais do que uma vez por semana			1		1					1		
13.32	Desenvolvimento, Socialização, Aprendizagem e Alimentação	Socialização; Fazer Amigos; Gosto pela Aprendizagem	Escola pública de pequena dimensão	S/R								1	1	1		
13.33	Emprego da mãe	Acompanhamento no crescimento; Socialização	Nesta instituição	S/R					1					1	1	
13.34	Aprendizagem e Socialização	Socialização; Primeiros Conhecimentos; Concentração	S/R	Mais Atividades ao ar livre e Mais Atividade Física	1	1		1								
13.35	Boas referências e Perto de casa	Desenvolvimento global; Experiências; Relações interpessoais; Reflexão; Curiosidade	Nesta instituição, grande satisfação	Áreas maiores para brincar; Direção da Escola mais flexível										1	1	1
13.36	Educação e Convívio com outras crianças	Educação; Regras; Divertimento	Escola com regras e exigente mas de que a criança goste	Nada a acrescentar	1									1	1	
				Total	47	28	29	10	14	22	19	21	24	60	17	39

Jardim de Infância nº 14

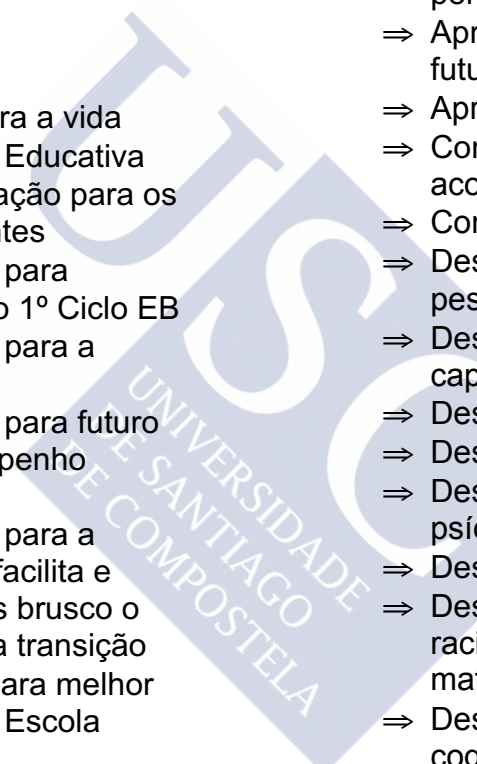
	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
14.1	Socialização e Aprendizagem	Preparação para o 1º Ciclo EB; Aprendizagem e Escrita de números e de letras	Colégios privados com ensino de excelência e provas dadas nos resultados finais das notas	Preparar para o 1ª ano; Ensinar a cr a estar sentada e calada por certo período de tempo	1	1							1			
14.2	Bom método Educativo e Bons Educadores	Socialização; Princípios de amizade, igualdade e interajuda; Aprender a aprender	Instituição pública e socialmente heterogénea que funcione bem a comunidade educativa	Maior relação entre atividades curriculares e extracurriculares; Contacto com natureza									1	1	1	
14.3	Educação/Formação e Relação com os pares	Relações interpessoais; Alimentação e higiene; Atividades diversificadas; Brincar	Instituição com mais adultos envolvidos para melhorar metas e diversificar atividades	Trabalhar para motivar a criança a ir à escola; Melhorar instalações; Aumentar as atividades	1			1			1					
14.4	Conhecimento de pessoas e staff da Escola; Proximidade de casa	Cívismo e convivência em sociedade; Valores de bondade, generosidade e amor ao próximo	Colégio privado com orientação religiosa	As atividades extracurriculares só deveriam funcionar em horário pós curricular				1					1	1		
14.5	Proximidade e Qualidade	Afetividade; Socialização; Educação	Instituição aberta à comunidade, rica em projetos e desafios que ajudem ao crescimento	Melhorar o espaço físico			1				1					1
14.6	Proximidade e Qualidade	Continuidade no Plano Curricular; Preparação para Escola; Desenvolvimento cognitivo	Instituição que inclua a vertente criativa e artística no ensino regular	Mais disponibilidade para realizar atividades ao ar livre				1				1				1
14.7	Continuidade escolar; Boa integração na sala	Estímulo à curiosidade e interesse; Atividades novas; Possibilidade de descobertas da criança	Uma instituição com melhor espaço exterior e contacto com a natureza; com salas maiores	Mais diálogo entre educadoras e pais; maior detalhe de informação sobre a criança							1	1	1			
14.8	Trabalho	Educação cívica, atenta, competente e carinhosa; bases para o desenvolvimento da criança	Nesta instituição	Sem resposta (S/R)	1						1		1			
14.9	Proximidade do trabalho da mãe e da casa dos avós, com filhos de amigos a frequentar JI	Regras Educação; Alimentação; Socialização; Desenvolvimento; Cooperação com crianças	Colégio privado com continuidade até ao 2º Ciclo EB	Turmas mais pequenas	1								1			1
14.10	Presença de amigos e Motivos Profissionais	Educação; Conhecimento; Felicidade	S/R	Ensino de Inglês	1								1			1
14.11	Proximidade do trabalho do pai e da casa dos avós e Recomendado por amigos	Aprender a estar em sociedade; Desenvolver o gosto pela aprendizagem	Instituição que motive a criança a aprender e com Expressões artísticas e criativas	Aderir a rede de comunicação entre pais e educadores para a comunicação ser constante	1			1				1				
14.12	Referências positivas e Proximidade de casa	Alicerces para EB; regras para vida em harmonia; Brincar com amigos gerindo conflitos	Nesta instituição, grande satisfação porque aprende brincando e vem "sujo" para casa	Mais jogos de equipa para aprender a atingir consensos e ultrapassar conflitos	1		1					1				
14.13	Proximidade de casa dos avós e Irmãos a frequentar instituição	Desenvolvimento integral; Competências sociais; Valores de respeito e de empatia	Instituição pequena mas com boa equipa, onde as crianças se sintam em casa	Nada a acrescentar para além da melhoria e reforma das instalações	1			1				1				
Total					8	1	2	2	3	0	0	4	5	7	2	5

Jardim de Infância nº 15

	<i>item 1.1.1. - Motivos para o(a) filho(a) frequentar o JI</i>	<i>item 3.1 - Três palavras sobre as expectativas da EPE</i>	<i>item 3.2 - Tipo de instituição ideal para o(a) filho(a)</i>	<i>item 3.3 - Sugestão de alteração ou inovação à EPE</i>	<i>item 3.4 - Os três pontos mais relevantes na EPE</i>											
Quest.					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
15.1	Desenvolvimento Educacional e Emocional da criança e Guarda e Acompanhamento	Aprendizagem Educacional; Transmissão de valores; Regras cívicas e morais	Instituição particular de Língua Estrangeira	Mais Visitas de Estudo e Atividades durante as férias	1	2		2								
15.2	Proximidade da casa da avó	Aprender as regras para viver bem em sociedade; Desenvolvimento Cognitivo	Instituição com valores morais de educação, respeito, humildade altruísmo e regras	Acesso a novas tecnologias	1				1		1					
15.3	Integração pessoal e Aprendizagem global	Integração no meio; Relação interpessoal; Aprendizagem; Estímulo a conhecer; Valores	Qualquer instituição desde que com bons níveis de qualidade	Reforço educativo; Acesso a novas tecnologias	1								1		1	
15.4	Desenvolvimento das competências sociais, intelectuais, emocionais e físicas	Relação com outros; Apoio e Estímulo para aptidões; Competências sociais e Assertividade	Que desenvolva as competências individuais e as sociais	Xadrês como Atividade Extracurricular	1						1		1			
15.5	Socializar com outras crianças e Desenvolver aptidões	Desenvolvimento de aptidões; Relação humana e social; Intelectualidade; Preparação	Onde conviva com todo o tipo de pessoas e as respeite	Preparação mais ativa para o 1º ano EB	1			1			1					
15.6	Convívio com as outras crianças e Desenvolvimento	Desenvolvimento; Socialização; Humanismo	Sem Resposta (S/R)	S/R	1			1					1			
15.7	Qualidade da Equipa do JI e Proximidade do trabalho dos pais	Competências sociais; Carinho e Apoio emocional na ausência da família	S/R	Atividades Extracurriculares grátis para que fossem acessíveis a todos	1			1					1			
15.8	Socialização e Regras	Ser bom; Ser espiritual; Desenvolver competências	Intituição que contemplasse vários níveis de ensino	Acesso a novas tecnologias							1	1	1			
15.9	Crescer com outras crianças e Situação Profissional dos pais	Amor; Partilha; Crescimento	Que transmita valores morais e sirva para a criança aprender, brincar e crescer feliz	Nada a acrescentar ou alterar		1						1	1			
15.10	Qualidade e Proximidade	Educação Moral e Cívica; Autoestima, auto conceito e eficácia; Preparar aptidões	Educação para a cidadania e Desenvolvimento de competências cognitivas e motoras	Mais saídas e visitas de estudo a bibliotecas, museus, etc	1						1					1
15.11	Por ser instituição católica e Proximidade do trabalho da mãe	Desenvolvimento Individual; Socialização; Jogos e Brincadeiras	Valores educativos da Igreja Católica e respeito individual pela criança	Turmas mais pequenas para melhor aprendizagem									1	1	1	
15.12	Por ser instituição católica e Localização	Educação católica que complementa a de casa; Socialização; Estímulo à Alimentação	Colégio com vertente católica e muita segurança	Educação Musical	1			1			1					
15.13	A mãe frequentou o JI e Total confiança no JI	Desenvolvimento pessoal e moral; Criatividade; Bom PE; Felicidade	Nesta instituição, grande satisfação	S/R	1								1		1	
15.14	Convívio com as outras crianças e Educação	Disciplina; Ajudar a crescer intelectualmente	Acima de tudo com pessoal competente	Mais atividades desportivas	1								1	1		
15.15	Aprendizagem e Trabalho dos pais	Ensino e Educação	Com PE rigoroso.	Nada a acrescentar ou alterar	1			1					1			
15.16	Trabalho dos pais e Formação/Educação	Completo à educação familiar; Socialização; Solidariedade	Nesta instituição	Educação Musical com Aprendizagem e não apenas pelo aspeto lúdico da atividade	1						1					1
15.17	S/R	Aprender a ser educado; Disciplina e Regras	Instituição Pública	Aprender as letras e a escrever o nome	1	1	1									
15.18	Trabalho dos pais e Valorização da Educação de Infância	Construir a sua identidade	Com pessoal qualificado e dedicado, onde a família seja convidada a participar	Cademeta do aluno para facilitar a comunicação pais/educadora									1	1	1	
15.19	Segurança e Estabilidade	Formação para melhor ingresso na Escola Primária	Nesta instituição, grande satisfação	Nada a acrescentar	1	1	1									
15.20	Convívio com outras crianças e Ocupação do tempo	Integração Social; Educação de valores; Desenvolvimento pessoal	Colégio particular	Mais desporto e Mais higiene após hora de recreio				1	1		1					
15.21	O irmão frequentou e gostou e Proximidade da casa da avó	Orientação; Educação; Bons Costumes	Nesta instituição	Nenhuma	1						1		1			
15.22	Pedagogia e Localização	Preparação intelectual; Aquisição de valores éticos e morais; Socialização	Instituição com parceria pública e privada	Introdução à línguas estrangeira do Inglês e do Mandarim							1	1	1			
				Total	16	5	2	3	6	1	0	10	3	13	3	6

**Excertos de respostas
organizados por unidades
semânticas:**

**EXPECTATIVA EVOLUTIVA E
DESENVOLVIMENTO GLOBAL**

- 
- ⇒ Evolução
 - ⇒ Crescer
 - ⇒ Crescimento
 - ⇒ Formar
 - ⇒ Criar
 - ⇒ Presente e Futuro
 - ⇒ Início
 - ⇒ Cultivar
 - ⇒ Preparação
 - ⇒ Preparar para a vida
 - ⇒ Preparação Educativa
 - ⇒ Boa Preparação para os anos seguintes
 - ⇒ Preparação para conceitos do 1º Ciclo EB
 - ⇒ Preparação para a escola
 - ⇒ Preparação para futuro bom desempenho escolar
 - ⇒ Preparação para a escola que facilita e torna menos brusco o momento da transição
 - ⇒ Formação para melhor ingresso na Escola Primária
 - ⇒ Facilidade na integração no 1º Ciclo EB
 - ⇒ Preparação para desafios
 - ⇒ Preparação para o futuro
 - ⇒ Preparar para depois
 - ⇒ Preparar para restante percurso
 - ⇒ Preparação intelectual
 - ⇒ Bases sólidas
 - ⇒ Boas bases
 - ⇒ Bases para o desenvolvimento da criança
 - ⇒ Bases para o futuro
 - ⇒ Bases para o 1º Ciclo EB
 - ⇒ Aprendizagens para percurso académico
 - ⇒ Aprendizagens para futuro ensino
 - ⇒ Aprender
 - ⇒ Continuidade no acompanhamento
 - ⇒ Conhecimentos
 - ⇒ Desenvolvimento pessoal
 - ⇒ Desenvolvimento de capacidades
 - ⇒ Desenvolvimento
 - ⇒ Desenvolvimento geral
 - ⇒ Desenvolvimento psíquico
 - ⇒ Desenvolvimento motor
 - ⇒ Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático
 - ⇒ Desenvolvimento cognitivo
 - ⇒ Desenvolvimento de aptidões
 - ⇒ Desenvolvimento cívico
 - ⇒ Formação
 - ⇒ Boa Formação
 - ⇒ Percurso escolar
 - ⇒ Vivência de criança
 - ⇒ Despertar
 - ⇒ Despertar para novas situações
 - ⇒ Abertura de espírito

DESENVOLVIMENTO AFETIVO E AMBIENTE EDUCATIVO

- ⇒ Laços de amizade
- ⇒ Amizades
- ⇒ Ambiente de amizade
- ⇒ Fazer Amigos
- ⇒ Felicidade
- ⇒ Ser Feliz
- ⇒ Felicidade pela possibilidade de brincar
- ⇒ Ser Criança
- ⇒ O melhor para a criança
- ⇒ Alegria
- ⇒ Alegria no dia a dia
- ⇒ Divertimento
- ⇒ Ajuda a criança a ser feliz
- ⇒ Acompanhamento afetivo
- ⇒ Afeto
- ⇒ Afetividade
- ⇒ Autoestima
- ⇒ Vivacidade
- ⇒ Segurança
- ⇒ Laços de confiança
- ⇒ Que marca o caráter futuro
- ⇒ Que faça a criança feliz
- ⇒ Alegre
- ⇒ Ambiente seguro
- ⇒ Ambiente familiar em que a criança se sente segura
- ⇒ Formação emocional
- ⇒ Motivação
- ⇒ Motivação para estudar
- ⇒ Prazer de aprender
- ⇒ Prazer de estudar
- ⇒ Cooperação com as crianças
- ⇒ Amor
- ⇒ Carinho
- ⇒ Carinhosa
- ⇒ Estímulo
- ⇒ Bem-estar
- ⇒ Conforto
- ⇒ Significativo para a criança
- ⇒ Construir a sua identidade
- ⇒ Sentir-se como em casa
- ⇒ Complemento da educação em casa
- ⇒ Complemento à educação familiar
- ⇒ Sintonia com a educação familiar
- ⇒ Segunda família
- ⇒ Complemento à educação dos pais
- ⇒ Complemento à educação familiar
- ⇒ Ligação à família
- ⇒ Apoio emocional na ausência da família

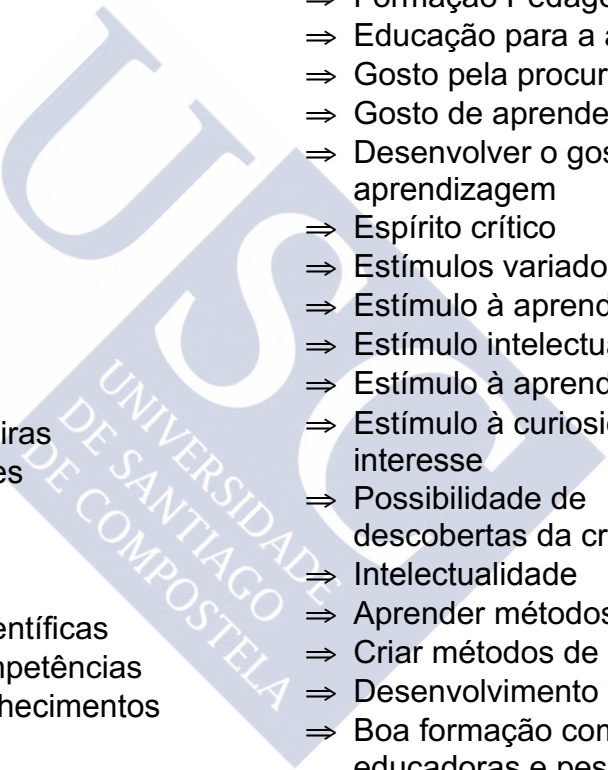
INTERAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS

- ⇒ Socialização
- ⇒ Desenvolvimento social
- ⇒ Valores
- ⇒ Respeito
- ⇒ Cidadão
- ⇒ Cidadania
- ⇒ Civismo
- ⇒ Convivência em sociedade
- ⇒ Igualdade
- ⇒ Partilhar
- ⇒ Interajuda
- ⇒ Comunicação
- ⇒ Saber comportar-se em grupo
- ⇒ Multiculturalidade
- ⇒ Conhecer o mundo
- ⇒ Integração
- ⇒ Integração social
- ⇒ Integração entre pares
- ⇒ Integração com as outras crianças
- ⇒ Integração no meio
- ⇒ Integração no grupo
- ⇒ Integração no mundo escolar
- ⇒ Inserção e desenvolvimento na comunidade
- ⇒ Interações com crianças e adultos
- ⇒ Interação com amigos
- ⇒ Relações interpessoais
- ⇒ Convívio
- ⇒ Convívio com pares
- ⇒ Saber ajudar um amigo
- ⇒ Saber estar em grupo
- ⇒ Ser educado
- ⇒ Desenvolvimento de capacidades de relacionamento
- ⇒ Competências sociais
- ⇒ Desenvolvimento social
- ⇒ Relação entre e com crianças
- ⇒ Cria cidadãos integrados na sociedade
- ⇒ Diálogo
- ⇒ Solidariedade
- ⇒ Sociabilidade
- ⇒ Assertividade
- ⇒ Aceitação dos outros
- ⇒ Respeitar as diferenças
- ⇒ Aceitação das diferenças
- ⇒ Partilha de ideias
- ⇒ Respeitar o outro
- ⇒ Desenvolvimento da comunidade
- ⇒ Regras fundamentais para viver em sociedade
- ⇒ Aprender regras
- ⇒ Aprender a estar em sociedade
- ⇒ Preparar para se ambientar
- ⇒ Desenvolvimento social harmonioso
- ⇒ Competências sociais
- ⇒ Seguir as regras
- ⇒ Consolidação das regras aprendidas em casa
- ⇒ Saber estar
- ⇒ Bons costumes
- ⇒ Brincadeira com crianças
- ⇒ Brincar com os amigos gerindo conflitos
- ⇒ Relação humana e social
- ⇒ Horários
- ⇒ Aprender a estar sentado
- ⇒ Aprender a ouvir

ÉTICA, VALORES E NORMAS DE CONDUTA

- ⇒ Formação cívica
- ⇒ Formação moral
- ⇒ Formação cristã
- ⇒ Formação humanitária
- ⇒ Formação humana
- ⇒ Formação de valores
- ⇒ Formação religiosa
- ⇒ Reflexão
- ⇒ Consciência social e humana
- ⇒ Princípios morais
- ⇒ Valores
- ⇒ Formação cívica para formar uma personalidade com valores
- ⇒ Transmissão de valores
- ⇒ Valores de bondade, generosidade e amor ao próximo
- ⇒ Cívica
- ⇒ Cidadania
- ⇒ Educação cívica
- ⇒ Educação moral
- ⇒ Educação religiosa
- ⇒ Deveres morais
- ⇒ Aquisição de valores éticos e morais
- ⇒ Humanismo
- ⇒ Ser bom
- ⇒ Ser espiritual
- ⇒ Valores de respeito e de empatia
- ⇒ Regras de convivência
- ⇒ Crescer com valores
- ⇒ Assimilação de valores
- ⇒ Incutir regras éticas, morais e de comportamento
- ⇒ Paz
- ⇒ Respeito pessoal
- ⇒ Autoconceito
- ⇒ Desenvolvimento pessoal

COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS GERAIS E DIVERSIFICADAS

- 
- ⇒ Orientação
 - ⇒ Adequada
 - ⇒ Atenta
 - ⇒ Competente
 - ⇒ Moderna
 - ⇒ Exigência
 - ⇒ Excelência
 - ⇒ Qualidade
 - ⇒ Personalizada
 - ⇒ Cuidada
 - ⇒ Rigorosa
 - ⇒ Divertida
 - ⇒ Global
 - ⇒ Personalizada
 - ⇒ Ensino
 - ⇒ Formação
 - ⇒ Sabedoria
 - ⇒ Organização
 - ⇒ Eficácia
 - ⇒ Profissionalismo
 - ⇒ Sensibilidade
 - ⇒ Cultura
 - ⇒ Jogos e Brincadeiras
 - ⇒ Responsabilidades
 - ⇒ Curiosidade
 - ⇒ Diversidade
 - ⇒ Criatividade
 - ⇒ Competências científicas
 - ⇒ Aquisição de competências
 - ⇒ Aquisição de conhecimentos
 - ⇒ Qualidades de competências
 - ⇒ Consistência
 - ⇒ Boas aptidões escolares
 - ⇒ Aprender a aprender
 - ⇒ Experiências
 - ⇒ Contacto com novas experiências
 - ⇒ Atividades lúdicas
 - ⇒ Atividades novas
 - ⇒ Confiança
 - ⇒ Atenção
 - ⇒ Disciplina
 - ⇒ Capacidades
 - ⇒ Conhecimento
 - ⇒ Autonomia
 - ⇒ Projeto Educativo bem definido
 - ⇒ Projeto Educativo atual e inovador
 - ⇒ Modelo Curricular bem desenvolvido
 - ⇒ Bom currículo e EPE
 - ⇒ Continuidade do Plano Curricular
 - ⇒ Formação Pedagógica
 - ⇒ Educação para a arte
 - ⇒ Gosto pela procura
 - ⇒ Gosto de aprender
 - ⇒ Desenvolver o gosto pela aprendizagem
 - ⇒ Espírito crítico
 - ⇒ Estímulos variados
 - ⇒ Estímulo à aprendizagem
 - ⇒ Estímulo intelectual
 - ⇒ Estímulo à aprendizagem
 - ⇒ Estímulo à curiosidade e interesse
 - ⇒ Possibilidade de descobertas da criança
 - ⇒ Intelectualidade
 - ⇒ Aprender métodos
 - ⇒ Criar métodos de estudo
 - ⇒ Desenvolvimento técnico
 - ⇒ Boa formação com educadoras e pessoal qualificado
 - ⇒ Bom ambiente profissional
 - ⇒ Primeiros conhecimentos
 - ⇒ Noções de escrita e leitura
 - ⇒ Iniciação à escrita
 - ⇒ Aprendizagem e escrita de números e de letras
 - ⇒ Boa Aprendizagem
 - ⇒ Aprendizagem divertida
 - ⇒ Aprendizagem sustentada
 - ⇒ Aprendizagem diversificada
 - ⇒ Aprendizagem educacional
 - ⇒ Atividade física

- ⇒ Aprendizagem em todas as áreas
- ⇒ Método de trabalho com regras
- ⇒ Concentração
- ⇒ Concentração a realizar trabalhos
- ⇒ Pessoal docente qualificado
- ⇒ Assimilação de conhecimentos diversos
- ⇒ Desenvolver competências brincando
- ⇒ Local para brincar, desenhar e ouvir muitas histórias
- ⇒ Brincar
- ⇒ Ajudar a crescer
- ⇒ Empenho
- ⇒ Respeitar
- ⇒ Educação das rotinas
- ⇒ Ocupação



SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA ÀS NECESSIDADES BÁSICAS

- ⇒ Alimentação
- ⇒ Estímulo à alimentação
- ⇒ Higiene
- ⇒ Assistência
- ⇒ Proteger
- ⇒ Necessidades básicas
- ⇒ Bom tratamento
- ⇒ Acompanhamento cuidado
- ⇒ Segurança
- ⇒ Conforto

